



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**LA FERIA LIBRE COMO RECURSO
SOCIOEDUCATIVO: PROPUESTA DE APS
PARA TRABAJAR LA PARTICIPACIÓN Y
LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

EN FORMACIÓN E INTERVENCIÓN

SOCIOCOMUNITARIA

AUTORA:

ALONDRA GUTIÉRREZ ACUÑA

TUTORA:

ELENA BETEGÓN BLANCA

Palencia, 10 de julio de 2025

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. JUSTIFICACIÓN	5
3. MARCO TEÓRICO	11
3.1 Desvinculación escolar: La pobreza como principal factor de riesgo	11
3.2 Participación de la niñez y motivación académica: factores protectores de prevención primaria	13
3.3 Escuelas de tercer enfoque	17
3.3.1 Marco Normativo	18
3.3.2 Aprendizaje-Servicio (ApS)	20
3.4 Las ferias libres como recurso socioeducativo	24
4. OBJETIVOS.....	27
5. METODOLOGÍA Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	29
5.1 Diseño metodológico.....	29
5.2 Metas	30
5.3 Contextualización	30
5.3.1 Características del entorno escolar	31
5.3.2 Características del CER.....	33
5.4 Participantes.....	34
5.5 Procedimiento	35
5.6 Evaluación	38

5.7 Propuesta de Intervención.....	39
5.8 Cronograma.....	47
5.9 Recursos	47
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	49
6.1 Discusión	49
6.2 Conclusiones	50
6.3 Limitaciones y líneas futuras.....	51
6.3.1 Limitaciones	51
6.3.2 Líneas futuras	52
7. REFERENCIAS.....	55
8. ANEXOS.....	64
Anexo 1. Consentimiento Informado	64
Anexo 2. Guion entrevista semiestructurada	66
Anexo 3. Guion Grupo focal.....	68

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM), propone una intervención socioeducativa basada en la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), dirigida al alumnado de 3º medio del Centro Educacional Rousseau (CER). La iniciativa busca fortalecer el vínculo escuela-comunidad, utilizando la feria libre Volcán Maipo como recurso socioeducativo no formal con alto valor pedagógico y social. Su propósito es promover la participación y la motivación académica como medida preventiva ante la desvinculación escolar. La propuesta se organiza en siete etapas desarrolladas en las asignaturas de Lengua y Literatura, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Educación Ciudadana y Artes Visuales. Se plantea como una estrategia replicable, adaptable e integrable a los instrumentos de gestión escolar, favoreciendo una experiencia de aprendizaje significativa, contextualizada y sostenible. A través del trabajo colaborativo y el contacto directo con el entorno, se pretende generar un impacto real tanto en la trayectoria educativa del alumnado como en su comunidad.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje-Servicio, Feria Libre, Motivación, Participación, Socioeducación.

ABSTRACT

This Master's Thesis presents a socio-educational intervention based on the Service-Learning (S-L) methodology, aimed at 11th-grade students from Centro Educacional Rousseau. The initiative seeks to strengthen the school-community connection by using the Volcán Maipo street market as a non-formal educational resource with strong pedagogical and social value. Its main goal is to foster student engagement and academic motivation as a preventive measure against school disengagement. The proposal is structured into seven stages and integrated into the subjects of Language and Literature, History, Geography and Social Sciences, Civic Education, and Visual Arts. It is conceived as a replicable, adaptable, and sustainable strategy that can be incorporated into school management tools. Through collaborative work and direct interaction with the local environment, the project aims to create a meaningful, contextualized learning experience with real impact on both the students' educational paths and the broader community.

KEYWORDS

Motivation, Participation, Service-Learning, Socio-education, Street Market.

Agradecimientos

A Dylan. Pequeño niño sonriente que me mostró la cara más linda del trabajo comunitario y que, lamentablemente, sufrió uno de los desenlaces más cruentos de la desigualdad social.

Sé que estás en alguna parte del infinito acompañando a tanta gente con tus risas y travesuras. No me cabe duda que me has dado el impulso para ser valiente y retomar este camino. Lo siento por no volver antes.

A mis padres, por enseñarme sobre lucha y justicia social.

A mi multifamilia y amigos/as por darme fuerzas y creer tanto en mí
¡Soy una afortunada de tenerles!

A mi novio, moltes gràcies per la teva paciència i amor.

1. INTRODUCCIÓN

La educación debe ser una acción continua de la vida, clave para impulsar la transformación social y no centrarse exclusivamente en la transmisión de habilidades técnicas, sino formar ciudadanos partícipes del espacio público, siendo agentes activos y responsables con el desarrollo humano y social.

En contextos marcados por desigualdades sociales, culturales y económicas, resulta urgente repensar los modelos educativos desde un enfoque inclusivo, participativo y vinculado con la realidad del entorno. Desde esta perspectiva, el presente Trabajo Fin de Máster (TFM), se enmarca en el ámbito de la intervención socioeducativa, proponiendo una experiencia innovadora basada en la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) como vía para fortalecer la motivación académica y la participación del alumnado en situación o en riesgo de exclusión social.

La naturaleza de esta propuesta de trabajo, emerge de una necesidad detectada en el Centro Educacional Rousseau (CER), ubicado en un sector vulnerable de la comuna de Maipú, Chile, donde se han evidenciado dinámicas de desmotivación escolar, baja participación estudiantil y escaso vínculo entre el establecimiento educativo y el territorio. Frente a ello, se plantea una intervención que reconozca el valor del entorno inmediato como un recurso pedagógico vivo. En este caso, la feria libre¹ que se instala semanalmente frente al centro educativo, se presenta como un espacio con alto potencial socioeducativo, que podría permitir conectar el aprendizaje formal con saberes populares, prácticas solidarias y vínculos intergeneracionales.

En el apartado de Justificación, se presenta el origen y fundamentación de este trabajo, es decir, por qué se quiere realizar, las posibles consecuencias de su no abordaje y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2017).

Posteriormente, en el marco teórico se hace una revisión de la literatura para contextualizar el problema de la desvinculación escolar y cómo influye en él la pobreza, considerándolo como el principal factor de riesgo. En un sentido contrario, se visualiza la

¹ También conocida como “mercadillo” en España.

motivación y la participación de la niñez como un factor protector para la prevención de esta problemática, debido a que impulsa el goce por la vinculación socioeducativa. Además, se contextualiza sobre las escuelas de tercer enfoque y los modelos socioculturales y colaborativos como el ApS, con su respectivo marco normativo. De esta manera, se identifican las cualidades de la feria como recurso socioeducativo.

Seguidamente, se podrán encontrar los objetivos de este TFM, relacionados a crear una propuesta de proyecto de intervención que pueda integrarse al Plan de Mejoramiento Educativo (PME) con acciones socioeducativas que vinculen a la feria con el CER y reflexionar sobre sus beneficios.

En el apartado de metodología, se podrá leer más información del ApS, así como las características del entorno escolar y del mismo centro educativo. Además, se presenta el procedimiento y la evaluación diagnóstica, finalizando con la propuesta de intervención del proyecto y su respectiva programación didáctica desarrollada por bloque y etapa de dicha metodología.

Finalmente, se exponen las principales discusiones, conclusiones, limitaciones y líneas futuras de la presente propuesta.

2. JUSTIFICACIÓN

En Chile, si bien las cifras recientes del Ministerio de Educación (Mineduc, 2024) muestran una ligera mejora en los índices de desvinculación escolar —pasando de un 1,66 % en 2023 a un 1,57 % en 2024—, aún existen 47.509 estudiantes fuera del sistema educativo. Esta cifra, aunque menor que años anteriores, sigue por encima de los niveles prepandemia, cuando la tasa de desvinculación se situaba en torno al 1,3 %, con aproximadamente 40.000 estudiantes anualmente fuera del sistema (Poblete, 2024).

A ello se suma que, entre 2021 y 2023, más de 189.000 estudiantes se desvincularon del sistema escolar regular, con un promedio anual de 63.330 alumnos y una tasa media de incidencia del 2,06 % (Poblete, 2024). Aunque en 2023, se observaron leves mejoras en la asistencia, más de un millón de estudiantes (1.123.810) presentaron inasistencia grave, es decir, asistieron a menos del 85 % de las clases requeridas. Esto representa casi un tercio del total de la matrícula nacional, y evidencia que, a pesar de los avances recientes, persisten brechas importantes que dificultan el derecho a una educación continua y de calidad.

Por otra parte, en relación con el rendimiento académico, los resultados anuales de la prueba estandarizada a nivel nacional del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que tiene por objetivo “conocer los resultados educativos de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del Currículum Nacional, con pruebas en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje” (Agencia de Calidad de la Educación, 2025, párr. 2), evidencian una marcada correlación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento educativo. De hecho, “los resultados en las pruebas estandarizadas de Chile muestran la desigualdad educativa y económica, debido a que los colegios con mayor Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) suelen tener bajos puntajes [SIMCE]” (Bilbao et al., 2024, p. 24).

El IVE, elaborado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), es utilizado para estimar el nivel de vulnerabilidad del alumnado de cada centro educacional, a partir de variables como la situación económica familiar, el nivel educativo de los adultos responsables, las condiciones habitacionales, el acceso a servicios básicos y los riesgos psicosociales. Mientras mayor es el grado de vulnerabilidad en una escala del 0% al 100%, mayor es el IVE. Este indicador se ha consolidado como una herramienta clave para la asignación de recursos y

la implementación de políticas focalizadas, al reflejar las condiciones estructurales que inciden en el aprendizaje y la permanencia escolar (JUNAEB, 2023).

En este sentido, el CER, se presenta como un caso totalmente representativo de estas cifras, donde los resultados del SIMCE se sitúan en todas las asignaturas y cursos evaluados en el rango “medio bajo” y los valores del IVE alcanzan un 85% en enseñanza básica y un 87 % en enseñanza media (CER, 2024), posicionándolo dentro de los tramos más altos de vulnerabilidad a nivel nacional.

Estos porcentajes evidencian una alta concentración de estudiantes en situación de riesgo social y educativo, lo que refuerza la necesidad de desarrollar estrategias de intervención contextualizadas, integrales y sostenidas, que no sólo aborden el rendimiento académico, sino también el fortalecimiento del vínculo con el entorno, la participación comunitaria y la motivación escolar como factores protectores frente al abandono y la exclusión (Lay, 2015; Leyton et al., 2021).

Además, las investigaciones académicas respaldan la relación entre vulnerabilidad social, dificultades educativas y deterioro de la convivencia escolar. Diversos estudios han señalado que los contextos marcados por altas tasas de riesgo social y bajo rendimiento académico tienden a presentar mayores niveles de conflicto, desregulación emocional y desmotivación académica, afectando no sólo el bienestar socioemocional del alumnado, sino también el clima escolar y la calidad de los aprendizajes (Martínez, 2020; Nieto y Cordero, 2016).

De esta manera, se comprende que la no actuación sobre estos problemas, agravan las condiciones de exclusión social y educativas. Por ello, es urgente intervenir desde la prevención, enfatizando en esta red de educación comunitaria, que promueva la motivación académica y la participación ciudadana, facilitando el avance hacia una sociedad más justa e igualitaria.

Para ello, la propuesta de intervención que se presenta en este TFM, se fundamenta en la necesidad de hacerse cargo del contexto desarrollado, mediante una práctica educativa que transforme las experiencias de aprendizaje tradicional. En este marco, se recurre al Aprendizaje-Servicio, por ser una “metodología pedagógica que fomenta el aprendizaje de los estudiantes mediante su participación activa en experiencias asociadas al servicio

comunitario. Esta metodología permite al estudiante involucrarse directamente con aquellos a quienes ofrece un servicio” (Folgueiras et al., 2013, p. 1). Al mismo tiempo, desarrolla la responsabilidad y el apoyo social, involucrando al alumnado en iniciativas que busquen el bienestar colectivo por sobre el beneficio individual (Puig et al., 2017).

El uso de este método pedagógico para la propuesta de intervención, no sólo se centra en la adquisición de aprendizajes desde el currículum formal, sino que también posee un componente sustancial, que es la interacción activa con la comunidad. De esta manera, adquiere sentido, pues pretende que el alumnado logre cohesionarse con aquello que observa diariamente fuera del centro educacional, permitiendo que el vínculo comunitario se convierta en fuente de aprendizaje situado, desarrollando competencias socioemocionales, reforzando el sentido de pertenencia, la interrelación y la cultura común (Krause, 2001).

La elección de este centro educativo no es casual, ya que, en base a los antecedentes revisados, se ha demostrado la urgente necesidad de intervención sobre esta problemática. Sin embargo, junto a ello, surge el interés particular de esta estudiante, debido a su labor como psicóloga del Equipo de Convivencia Escolar en sus últimos meses de residencia en Chile, a mediados del año 2022. En aquella época, se iniciaba el regreso a clases presenciales y las graves consecuencias de la cuarentena por el Covid-19, a nivel académico, familiar y socioemocional eran evidentes. Si bien, en aquel entonces se buscaban estrategias que propiciaran el éxito académico, había un recurso socioeducativo que se estaba pasando por alto y que se instala hasta el día de hoy, justo en frente al CER: la feria. Lugar donde trabaja semanalmente un sin número de padres, madres y apoderados/as del alumnado y, que, sin duda, se visualiza como espacio de aprovechamiento para el vínculo escuela-comunidad.

Asimismo, diversos estudios han demostrado que el apoyo social es clave en el ámbito educativo, pues influye directamente en los niveles de participación, en el compromiso escolar y en el bienestar del alumnado. Sumado a ello, factores como el apoyo docente -especialmente en lo referido a la promoción de la autonomía y la estructura-, así como el acompañamiento académico y emocional entre pares, tienen un impacto positivo en la implicación afectiva, conductual y cognitiva de los estudiantes (Brewster y Bowen, 2004; García et al., 2005; Kiefer et al., 2005; Strati et al., 2017, como se cita en Donolo y Rigo, 2019). Respecto a esto, Román (2016, p. 110), señala que:

el tipo de relación e intercambios entre pares y con los docentes, aparece también como factor determinante en la retención de los niños y jóvenes en las escuelas y liceos. Buen clima, identidad compartida, así como prácticas de tolerancia, respeto y confianza, son elementos que se destacan en tanto determinantes en la permanencia de los estudiantes en la escuela (Gubbins y Venegas, 1999; Franssen y Salinas, 2000; Román y Cardemil, 2001).

Por otra parte, esta propuesta está directamente vinculada con la Agenda de Educación 2030, de la ONU (2015), donde se establecen 17 ODS, los cuales pretenden erradicar la pobreza, proteger el planeta y mejorar la vida de las personas en todo el mundo. Cada uno de ellos tiene metas específicas a alcanzar y se enfocan en tres ámbitos: económico, social y ambiental; organizándose en torno a cinco ejes clave: personas, planeta, prosperidad, paz y alianzas. Dentro de estos objetivos, destacan dos que son propios del tema de intervención: educación de calidad y reducción de las desigualdades.

Además, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), ha elaborado la guía de Educación para los ODS que contempla objetivos específicos de aprendizaje en áreas de dominio cognitivo, socioemocional y conductual. En ella se establece que más allá de utilizar la educación con contenidos específicos, también es propicio crear e implementar metodologías interactivas, colaborativas e interdisciplinarias centradas en el alumnado y con vínculos entre el aprendizaje forma y no formal.

El ODS 4, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, considera metas concretas que favorezcan el acceso igualitario a la educación, rompiendo brechas de género e incluyendo a personas indígenas, con discapacidad o que estén en situaciones de riesgo o exclusión social. Para ello, se propone mejorar las instalaciones educativas, así como el rol del profesorado y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (ONU, s.f.).

Por su parte, el ODS 10, “Reducir la desigualdad en y entre los países”, surge como respuesta a las múltiples formas de discriminación por motivos sociales, económicos y culturales, especialmente a grupos marginados. Para ello, plantea la adopción de medidas que

promuevan la inclusión, el acceso justo a los recursos y la participación equitativa en todos los ámbitos de la sociedad (ONU, s.f.).

En conjunto, estos ODS contribuyen a terminar con las exclusiones, fomentando el acceso igualitario a las oportunidades y a la promoción de una educación inclusiva de participación plena para todas las personas.

Vera (2007), comprendiendo estas condiciones, entiende que la comunidad y las escuelas deben entenderse como unidad, pues están insertas en comunidades locales más extensas; se ubican dentro de “una red de educación comunitaria” (p. 30). Y, en este sentido, debe darse la prioridad respectiva a los grupos vulnerables, a fin de terminar con aquellas brechas sociales que frenan el desarrollo humano y colectivo. Sobre ello refiere que,

Hay que vertebrar la comunidad para que, integrada en lo local, sea capaz de convivir en un mundo en proceso de globalización en el que la individualidad, siendo un valor, amenaza, a la vez, con atomizar la sociedad y desentenderse de los grupos sociales excluidos socialmente o en riesgo de serlo (Vera, 2007, p. 25).

En este sentido, el Máster en Formación e Intervención Sociocomunitaria, brinda un marco formativo pertinente para abordar temas como la vulnerabilidad social, el fracaso escolar y la desigualdad educativa. Por tanto, se ponen en la palestra estas problemáticas con la intención de formar a personas que logren implementar estrategias que promuevan el cambio social.

Concretamente, la presente propuesta de intervención pretende adquirir las siguientes competencias generales de la Guía Docente 2023 (en vigor) del Trabajo Fin de Máster (TFM; Universidad de Valladolid [UVa], 2023):

- **CG1** Adquisición de las habilidades de intervención social y comunitaria.
- **CG4** Capacidad para adoptar una visión creativa de la realidad social que favorezca soluciones nuevas e innovadores.
- **CG7** Capacidad de análisis y síntesis de la información y comunicación procedente del entorno y del contexto sociocultural y económico.

Respecto a las competencias específicas, se destacan:

- **CE7** Conocer y aplicar las diferentes técnicas de intervención social en aras a la mejora de los estándares de educación.
- **CPE2** Habilidad para aplicar los conocimientos y competencias adquiridas en el ámbito profesional sociocomunitario.
- **CPE5** Conocer los recursos existentes y planificar diferentes vías de intervención.

A través de la revisión de la literatura y los contenidos aprendidos en las clases de cada asignatura de este Máster, se espera desarrollar una propuesta innovadora para la prevención primaria, impactando positivamente en la participación y la motivación académica.

3. MARCO TEÓRICO

A continuación, se desarrollarán los principales tópicos que se pueden observar en torno a este TFM. Mediante una extensa revisión de literatura, se comienza con la contextualización del problema para finalizar con un recurso innovador para el CER y la vinculación sociocomunitaria.

3.1 Desvinculación escolar: La pobreza como principal factor de riesgo

Estudios socioeducativos como el de Moles et al. (2022), señalan que son diversos los factores que influyen en el fracaso escolar y la exclusión social. Estos se podrían agrupar en tres niveles: sociofamiliar, individual o personal y escolar.

Respecto al primer nivel, la clase social, la situación laboral y económica, influyen en el rendimiento académico. Los estudiantes de clases altas suelen tener mayor acceso a recursos, lo que favorece su desempeño en comparación con aquellos de clases bajas (Bernardi y Cebolla, 2014; Calero y Bonal, 1999; Carrillo et al., 2018; Guerrero y Soto, 2019). A nivel personal se ubica todo aquello que está relacionado con la dimensión individual (Halpern, 1997), por lo que se establece una correlación entre repetir de curso y el posible fracaso escolar (Benito, 2007). Junto a ello, “la baja adhesión educativa produce un sentimiento de extrañeza, de cosificación y lejanía hacia la escuela que contribuye a reproducir las desigualdades existentes” (Grané y Argelagués, 2018, p. 53). Mientras que los factores de nivel escolar, incluyen las características de los centros educativos, su organización y políticas, la titularidad (públicos, privados o concertados), los recursos disponibles y la composición del alumnado (Antelm et al., 2018; Calero y Escardíbul, 2007; Calero et al., 2010).

En base a datos del Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA), Arias et al. (2024), analizan el estado de la educación en América Latina y el Caribe, entregando cifras alarmantes entre las tasas de abandono escolar y las notorias disparidades según el nivel socioeconómico del estudiantado. En promedio, en la región, el 14% de los estudiantes pertenecientes a un nivel socioeconómico más alto abandona tempranamente el sistema educativo, en contraste con el 39% de quienes provienen de sectores vulnerables.

Estas cifras se han situado como una de las principales preocupaciones de los sistemas educativos en Latinoamérica (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2018), no sólo por su persistencia, sino por su impacto directo en la reproducción de las desigualdades sociales, el abandono escolar temprano y la exclusión socioeducativa de niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de vulnerabilidad (Espinoza et al., 2012; Jiménez, 2009; Lechuga, 2002; Román, 2016).

En el estudio de Mancila et al. (2024), se toma la definición de “abandono escolar” propuesta por Fernández et al. (2010), que considera como tal a jóvenes que no están estudiando en la edad obligatoria, personas que no cursan estudios a los 17 años y aquellos que no se encuentran dentro del sistema educativo en el año en que, idealmente, deberían haber finalizado la Educación Secundaria postobligatoria. Esta caracterización permite comprender el abandono como un proceso multifactorial de desvinculación progresiva del sistema educativo, influido por factores estructurales, personales y escolares.

Dentro de este contexto, en el que se limitan las trayectorias educativas, la política social cobra especial relevancia, pues ofrece mecanismos de apoyo para quienes ya viven en situación de pobreza o están en riesgo de caer en ella. Según la OCDE en 2021 el 11,4% de la población en promedio vivió con menos de la mitad del ingreso medio disponible en su país, lo cual refleja la magnitud del problema.

Con ello, el Sistema Integrado de Información Territorial (SIIT), sostiene que los grupos con mayor riesgo de desvinculación escolar en Chile, son aquellos que pertenecen a sectores socioeconómicos más vulnerables, señalando que esta problemática vulnera el derecho a la educación y limita el desarrollo personal de NNA, reduciendo las oportunidades laborales y restringiendo las posibilidades de futuro para los jóvenes (BCN, 2023).

Este tipo de fenómenos impactan negativamente en el desarrollo personal y colectivo, y cuestionan tanto la equidad como la eficacia de los sistemas educativos (Tedesco, 2012). Por ello, organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la Comisión Europea han insistido en la necesidad de implementar estrategias integrales de prevención desde edades tempranas, que puedan abordar causas estructurales, personales y escolares que inciden en la exclusión educativa y social, promoviendo así un aprendizaje inclusivo, equitativo y continuo a lo largo de la vida.

3.2 Participación de la niñez y motivación académica: factores protectores de prevención primaria

La participación no es un fenómeno estático ni uniforme, sino que, por el contrario, puede adoptar múltiples formas y grados según el contexto y los participantes. Desde esta comprensión, existen diversos autores que han reflexionado sobre el tema mediante la elaboración de modelos que clasifican los niveles de participación. Por ejemplo, Camps (2000), propone cinco niveles de participación, Trilla y Novella (2001), consideran cuatro tipos, y Guillen et al. (2009), identifican siete niveles de participación.

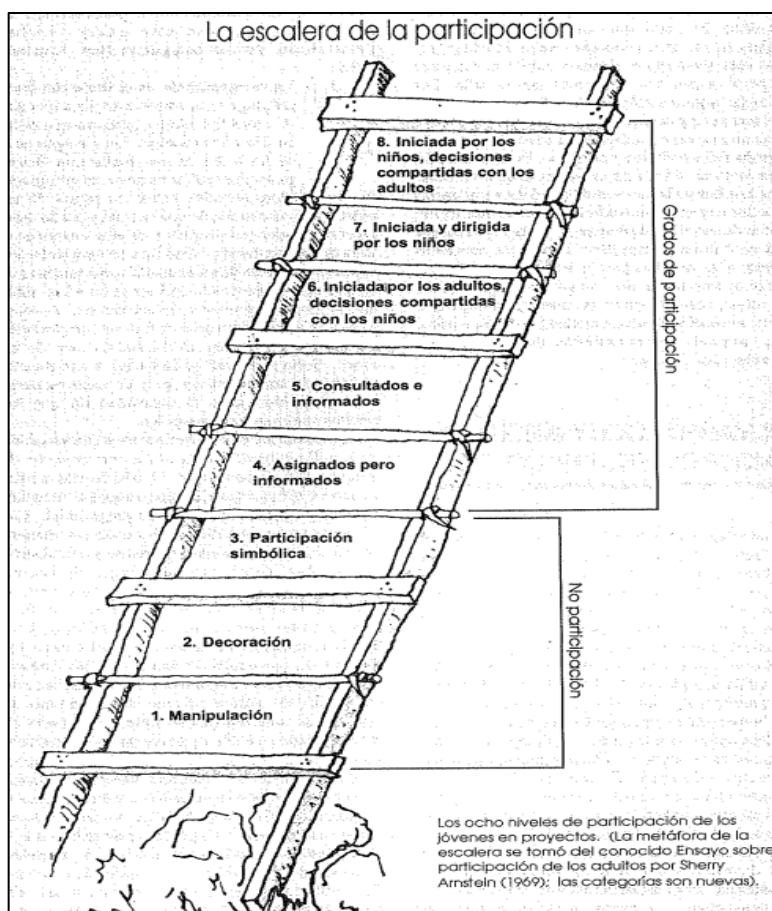
Sin embargo, indudablemente uno de los académicos más destacados en cuanto a participación se refiere, es Roger Hart (1992), quien, en su texto impulsado por UNICEF, titulado “La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica”, presenta una escalera de ocho peldaños que permite evaluar el grado de participación infantil. Esta escala se divide en dos grandes grupos: el de la no participación y el de la participación genuina. En la Figura 1, se presenta la escalera de la participación de Hart (1992), donde se explican los ocho peldaños con sus grados de participación respectivos.

En el primer grupo se encuentran los niveles más bajos: la población manipulada, utilizada como decoración o involucrada en una participación meramente simbólica. En el segundo grupo, correspondiente a la participación auténtica, se identifican distintos grados de implicación: desde los niños asignados a tareas, pero debidamente informados, pasando por aquellos que son informados y consultados, hasta quienes participan en decisiones iniciadas por adultos, pero planificadas en conjunto. Los niveles más altos corresponden a las decisiones iniciadas y planificadas por los propios niños, y, finalmente, a aquellas decisiones iniciadas por los niños, pero coordinadas junto con los adultos.

Si bien esta propuesta busca promover la participación, Hart (1992) señala que no es imprescindible que los niños participen siempre en los peldaños de verdadera participación, sino que, “el principio más importante es el de la opción: se deben diseñar programas que maximicen la oportunidad de que los niños seleccionen su propia participación a su máximo nivel de habilidad” (p. 13).

Figura 1

La escalera de la participación



Fuente. Hart (1992)

Por otra parte, Lay (2015) refiere que la escuela se constituye como el espacio idóneo para fomentar prácticas participativas debido a su proximidad, por lo que conlleva una oportunidad de actuación en el que “se podría propiciar que ese *ser y sentirse parte* de la infancia, se convierta en un *tener y tomar parte* efectiva en el proceso de construcción de la participación” (p. 231). Además, es una realidad que las propuestas participativas para la niñez son generalmente creadas por adultos, lo que conduce a la desmotivación de niñas y niños, al no dar lugar a sus necesidades e intereses (Lasala, 2020).

Por motivación académica, el Mineduc (s.f.) define que “incluye las percepciones de los estudiantes respecto de su interés y disposición al aprendizaje, sus expectativas académicas y motivación al logro, y sus actitudes frente a las dificultades y la frustración en el estudio”.

En este sentido, Valenzuela et al. (2018), sostienen que la motivación escolar depende de tres elementos clave: la percepción de competencia en las tareas propuestas, el valor que

el alumno atribuye a dichas actividades (por ejemplo, vinculándolas con el desarrollo personal o social) y la existencia de un propósito que trascienda el mero cumplimiento de tareas.

Dentro del contexto académico, la motivación escolar es una herramienta sustancial para la prevención primaria, ya que permite anticiparse a posibles problemáticas como el bajo autoconcepto y rendimiento académico, el abandono escolar o el agotamiento emocional del alumnado. Junto a ello, impacta positivamente en la salud, el bienestar y la calidad de vida de las personas (Mineduc, s.f.).

Diversos estudios han destacado que una motivación intrínseca hacia la tarea, centrada en el aprendizaje más que en la comparación con otros, está vinculada a un mayor rendimiento, participación, diversión escolar y menor *burnout* académico.² (Úsan et al., 2022; Citarella, 2020).

Sin embargo, esta motivación no es sólo una cuestión que emerge de manera intrínseca en el estudiante, sino que también es una actitud que puede ser promovida por los distintos agentes educativos. Así lo exponen Salvo-Garrido et al. (2021), pues identifican la motivación como un factor protector vinculado al entorno escolar y a las relaciones interpersonales. En esta línea, aparecen elementos como el compromiso y la responsabilidad del profesorado hacia sus estudiantes, así como la presencia constante de actitudes protectoras basadas en la confianza, la orientación, el apoyo emocional y el afecto.

Estos aspectos contribuyen a generar vínculos significativos que fortalecen tanto la resiliencia socioeducativa³ como el rendimiento académico de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad social.

En este marco, el aprendizaje cooperativo se presenta como una estrategia primordial para impulsar esta orientación motivacional, pues aprender en conjunto permite que el alumnado se implique tanto en su aprendizaje como con el de sus compañeros, generando un clima de apoyo mutuo, responsabilidad compartida y construcción colectiva del conocimiento (Slavin, 2014). De la misma manera, “estudios sugieren que la participación en el aprendizaje

² Síndrome manifestado en tres dimensiones principales: cansancio emocional que implica agotamiento físico y emocional; cinismo, entendido como desinterés o apatía hacia los estudios; y eficacia académica, vinculada a la percepción del propio desempeño escolar (Supervía y Salavera, 2019).

³ “La resiliencia socioeducativa es un proceso que resignifica la relación escuela-comunidad-familia, cuyo fin es el desarrollo óptimo del estudiante, a través de la colaboración de alianzas estratégicas” (Salvo-Garrido et al., 2021, p. 4).

servicio se asocia con resultados positivos para los jóvenes, con un efecto moderado sobre los resultados académicos y pequeños efectos para los resultados no cognitivos, incluyendo las habilidades sociales, auto-percepción y motivación” (Morrison Gutman y Schoon, 2013, citado en Saz y Ramo, 2015, pp. 21-22).

Martín (2014), con su investigación sobre los adolescentes en riesgo y el servicio a la comunidad, concluyó que “el trabajo por proyectos con servicio a la comunidad es una metodología que contribuye a dar respuesta a las limitaciones detectadas en la intervención con adolescentes en riesgo social” (p. 86).

Asimismo, estudios han demostrado que niveles elevados de burnout académico están asociados con disminución de la motivación, menor rendimiento escolar y riesgo de abandono en adolescentes, subrayando en la necesidad de implementar programas de intervención institucionales, promovidos por la administración educativa y llevados a cabo dentro del entorno escolar, con el fin de fomentar la formación integral del alumnado y reducir el riesgo de abandono escolar temprano (Salanova et al., 2014; Supervía y Salavera, 2019).

Concretamente en Chile, el alumnado de 3° medio, entre 16 y 17 años, atraviesa en plena adolescencia una fase donde se perfila la identidad personal, la autonomía y las decisiones vocacionales. Por un lado, en este periodo, las relaciones sociales tienen un impacto determinante en la salud mental y emocional; así lo demuestra un reciente estudio, sobre cómo los vínculos de confianza y resonancia evitan deterioros psicológicos (Aedo et al., 2025). Por otro lado, se ha documentado que la mayor parte de los casos de abandono escolar en esta etapa están concentrados en jóvenes de contextos vulnerables, marcadas por las carencias escolares y comunitarias (Román, 2016). Los desafíos que enfrentan asimismo los docentes para apoyar el desarrollo socioemocional en esta etapa refuerzan la necesidad de estrategias participativas contextualizadas.

Según lo explicitado anteriormente, tanto participación como motivación interactúan de manera sinérgica, fortaleciendo el vínculo del alumnado con su comunidad educativa y favoreciendo climas escolares más inclusivos y protectores.

3.3 Escuelas de tercer enfoque

Las escuelas de tercer enfoque⁴ surgen como una propuesta pedagógica orientada a superar la visión tradicional de la escuela como un ente aislado del contexto en el que se inserta. Este modelo busca redefinir las relaciones entre la escuela y la comunidad, concibiendo al centro educativo no sólo como un espacio formativo, sino como un “actor comunitario” que se enlaza con otras organizaciones, conformando una red de relaciones más amplia (Pereda, 2003).

Al respecto, Vera (2007), sostiene que, “la escuela es en sí misma una comunidad condicionada e influida por la comunidad más amplia de la que forma parte. No son dos realidades distintas e incomunicadas, sino interdependientes y penetradas la una de la otra” (p. 14). Esta afirmación es clave para entender que las escuelas de tercer enfoque rompen con la idea de neutralidad institucional, asumiendo una postura activa frente a los retos sociales, culturales y económicos del contexto.

Desde esta óptica, se comprende que la función educativa debería desarrollarse en un entramado de relaciones colaborativas, donde agentes educativos formales como no formales e informales interactúen de manera corresponsable y tomen la escuela como recurso comunitario (Parcerisa y Úcar, 2007). Esta perspectiva también implica una mirada holística y global de la educación, que considere a la comunidad como “un mosaico formado por múltiples y variadas piezas que deben ser articuladas entre sí” (Luque, 2002, p. 29, citado en Vera, 2007, p. 16).

Como se ha mencionado, y contrario a modelos individualistas o competitivos, como los modelos basados en el rendimiento académico estandarizado, las escuelas de tercer enfoque proponen una cultura de colaboración, tanto entre el profesorado y el alumnado como entre el centro educativo y los colectivos sociales. Torres (2001), señala la necesidad de “reconstruir en la escuela la cultura de colaboración y comunidad” (p. 240), lo cual se traduce en dinámicas institucionales más abiertas, democráticas y sensibles a la diversidad.

⁴ Las escuelas de primer enfoque se centran en la influencia del contexto familiar y comunitario sobre los aprendizajes del alumnado, sin proponer acciones conjuntas con la comunidad. Las de segundo enfoque analizan las condiciones que favorecen una relación efectiva entre escuela y familia, promoviendo el éxito escolar desde factores internos del centro educativo (Vera, 2007).

Este modelo pedagógico también responde a la necesidad de articular respuestas educativas innovadoras ante contextos sociales complejos marcados por el desempleo, la exclusión social, el abandono y/o absentismo escolar. De esta forma, Llena y Úcar (2006), distinguen dos tipos de acciones comunitarias: tipo 1 y 2. Las acciones comunitarias tipo 1, que surgen de forma espontánea en la vida diaria y no poseen una intencionalidad explícitamente transformadora. Por su parte, las acciones comunitarias tipo 2, están alineadas con las escuelas de tercer enfoque y se caracterizan por ser planificadas, estratégicas, ideológicas y orientadas a objetivos concretos en fin de la mejora social. Las acciones comunitarias de este último tipo, se construyen en colaboración de diversos agentes sociales, ya sea instituciones públicas, asociaciones vecinales, profesionales de la educación, administraciones, etc., es decir, emergen y se desarrollan desde el entramado social.

En el mismo sentido, y respecto a la educación, Vera (2007), menciona que “entendida como un proceso permanente de aprendizaje a lo largo de toda la vida debe comenzar en la familia, y contar con la escuela y el mayor número posible de instituciones y recursos disponibles en y para la comunidad” (p. 27).

Algunos ejemplos de escuelas de tercer enfoque, son aquellas que cuentan con modelos socioculturales y colaborativos, ya sea Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ApS o con modelos humanistas y experienciales como Aprendizaje Experiencial, Educación personalizada, Waldorf y Montessori.

3.3.1 Marco Normativo

La implementación de escuelas de un tercer enfoque, centradas en la vinculación comunitaria, la participación de la niñez y la prevención de problemáticas como la desvinculación escolar, se sustentan en un marco normativo que promueve la educación como un derecho social, inclusivo y equitativo. Además, se articulan con diversas leyes y políticas públicas que han permitido un contexto favorable para la acción socioeducativa con perspectiva territorial y comunitaria.

Un cambio significativo en torno a la participación de la niñez, se produjo con la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989, el último gran documento internacional sobre los derechos universales de la infancia. Este instrumento fue

ratificado por Chile en 1990, marcando un hito en la manera de comprender a los niños y niñas dentro de la sociedad.

Según Liebel (2006), la Convención abrió paso a una nueva concepción de la infancia, dejando atrás la visión de los niños como objetos de protección, considerados incapaces y sumisos, para reconocerlos como sujetos de derechos, activos en los asuntos que les afectan y con capacidad de participación. En palabras del propio autor:

La CDN comprende al niño no sólo como objeto de medidas de protección y asistencia, sino como titular de derechos propios y como sujeto de su propia vida y su propio desarrollo, y como tal es capaz y debe participar en las determinaciones que le conciernen (Liebel, 2006, p. 23).

Esta perspectiva implica un cambio profundo en las prácticas y políticas dirigidas a la niñez, promoviendo la participación genuina y reconociendo a los niños y niñas como agentes sociales con voz y capacidad de decisión.

Uno de los pilares fundamentales de la educación en Chile, es la Ley General de Educación (LGE) N° 20.370, que en su artículo 3°, declara que se inspira en principios atinentes para esta propuesta de intervención, como la equidad del sistema educativo, la participación, la dignidad del ser humano y la educación integral (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2009). Posteriormente, en el año 2015, este principio se refuerza en la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, la cual prohíbe cualquier forma de discriminación arbitraria en el sistema educativo y fomenta la integración de estudiantes en situación de vulnerabilidad, otorgando prioridad a la igualdad de oportunidades.

En esta misma línea, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP; Ley N° 20.248), promulgada en el año 2008, se posiciona como un instrumento sustancial para abordar las desigualdades educativas desde una perspectiva que ostenta la equidad. Esta norma otorga recursos adicionales a los establecimientos que atienden a estudiantes catalogados como prioritarios o preferentes, es decir, en riesgo o situación de vulnerabilidad social, permitiéndoles implementar acciones focalizadas que mejoren los aprendizajes, fortalezcan la convivencia escolar y desarrollen vínculos significativos con las familias y el entorno.

Los recursos SEP deben ser invertidos estratégicamente a través del PME, herramienta de gestión institucional que permite a cada centro educacional definir sus objetivos y acciones según sus necesidades diagnósticas, considerando además la participación de la comunidad educativa. Específicamente estos recursos deben destinarse a “Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos; pudiendo el sostenedor priorizar en aquellas donde existan mayores necesidades de mejoramiento” (Ayuda Mineduc, s.f.).

La Ley N° 20.536, sobre Violencia Escolar, promulgada en 2011, cobra gran relevancia en Chile, ya que obliga a los centros educativos a crear el Consejo Escolar, contar con un Encargado de Convivencia Escolar, capacitar a la comunidad educativa en manejo de conflictos y buena convivencia escolar y poseer un Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE), siendo este último un requisito indispensable para obtener el reconocimiento oficial de los establecimientos en educación parvularia, básica y media.

Según esta Ley, el RICE debe incorporar el Plan de Gestión de Convivencia Escolar, políticas de prevención, medidas pedagógicas, formativas y disciplinarias y protocolos de actuación frente a situaciones de diversa índole, ya sea violencia, acoso, embarazo, tráfico, vulneración de derechos, atrasos, accidentes escolares, salidas pedagógicas, etc.

Finalmente, se destaca la Ley N° 21.430, sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, promulgada el año 2022. Esta normativa consagra como obligación del Estado la garantía del derecho a la educación, promoviendo trayectorias educativas continuas, inclusivas y significativas para NNA. De la misma forma, reconoce la relevancia de adoptar medidas preventivas frente a factores que puedan generar exclusión, tales como el abandono escolar, reafirmando el compromiso institucional con el desarrollo integral y el bienestar de la niñez y la adolescencia.

3.3.2 Aprendizaje-Servicio (ApS)

El *Centre Promotor d'Aprenentage Servei* (Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio, 2019), define el ApS como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.”

La Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, reconoce el valor de esta metodología pedagógica (MEFPD), y señala los objetivos que persigue el ApS:

- Vincular los contenidos curriculares con la acción solidaria.
- Conectar la escuela con su entorno y con su comunidad de pertenencia.
- Desarrollar competencias a través de la implicación directa en la acción solidaria.
- Dar sentido a lo que se aprende y mejorar al mismo tiempo la calidad de las acciones solidarias.
- Fomentar la motivación para el aprendizaje.
- Poner en valor la potencialidad de los niños, niñas y jóvenes. para ejercer sus derechos y sus obligaciones como ciudadanos y ciudadanas que son.

De esta forma, el ApS pretende mostrar cómo el hecho de colaborar con los demás y prestar un servicio a la comunidad se puede convertir en una forma de aprendizaje especialmente significativa. Cuando el alumnado utiliza lo que aprende en contextos reales y solidarios, encuentra sentido a sus estudios, promueve su compromiso social y se implica con mayor profundidad, es decir, potencia su motivación y participación en proyectos situados. En este sentido, el ApS recupera el espíritu de la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño adoptada en 1924, que afirmaba que los niños deben ser educados para poner sus cualidades al servicio de los demás, reconociendo así su derecho y potencial para transformar la sociedad (Batlle, 2017).

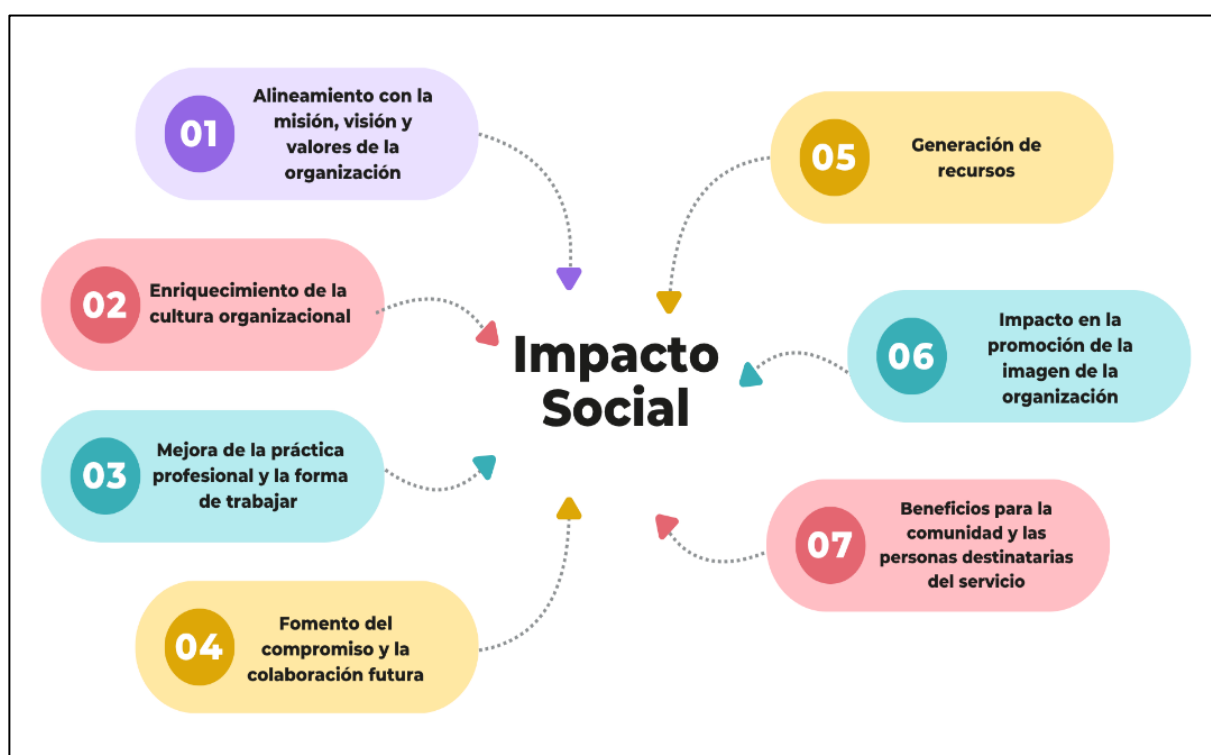
Las temáticas para brindar servicio serán definidas entre los docentes y el alumnado, pudiendo abordar cuestiones como el reciclaje, apoyo a personas mayores o con necesidades educativas especiales, prevención de la violencia, valores cívicos, derechos humanos, etc.

La participación en programas de ApS se ha vinculado con beneficios en diversas áreas del desarrollo estudiantil, incluyendo mejoras en el rendimiento académico, el crecimiento personal y profesional, así como en el compromiso cívico. Además, se ha observado una

disminución del ausentismo escolar entre los estudiantes de secundaria que participan en este tipo de iniciativas (Billig, 2000; Melchior y Ballis, 2002).

No obstante, los beneficios del ApS no se limitan únicamente al alumnado, sino que se extienden a toda la comunidad educativa, al entorno y a las entidades sociales que lo implementan. Esto queda reflejado en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, en la cual se presentan las conclusiones del estudio realizado por Escofet y Bernal (2024) sobre el impacto social del ApS.

Figura 2



Impacto social del Aprendizaje-Servicio

Todo proyecto de ApS, comienza por investigación cooperativa, donde el colectivo detecta necesidades reales del entorno para entregar un servicio dirigido a la comunidad, lo que implica generar alianzas con el entorno (Martín, 2014). Como resultado, se obtienen una serie de aprendizajes significativos en dimensiones académicas, de valores y de competencias (Batlle, 2017; Uruñuela, 2017).

Se establecen tres bloques básicos para el desarrollo del ApS: preparación, realización y evaluación. Cada uno de ellos, incluye etapas específicas que orientan el proyecto de forma participativa (Tabla 1).

Tabla 1

Etapas en el desarrollo de Proyectos de ApS

BLOQUE	ETAPAS
PREPARACIÓN Proceso previo que debería tener claro el educador antes de plantear el proyecto al alumnado.	1. Esbozo de la idea: Se plantea una primera propuesta a partir de una necesidad social identificada. 2. Establecimiento de alianzas: Se identifican entidades y organizaciones del entorno, para plantear demandas y llegar a acuerdos. 3. Planificación del proyecto: Se define el servicio a realizar, los aspectos pedagógicos, y la gestión y organización de la experiencia.
REALIZACIÓN Proceso de preparación, ejecución y cierre del proyecto que desarrolla el grupo de la clase.	1. Preparación del proyecto con el grupo: Se involucra y motiva al grupo participante, se diagnostica la necesidad social, la definición del proyecto, la organización del trabajo y la reflexión sobre los aprendizajes adquiridos durante la planificación. 2. Ejecución del proyecto: Se realiza el servicio registrando el desarrollo del proyecto y se reflexiona sobre los aprendizajes. 3. Cierre del proyecto con el grupo: Se finaliza, reflexiona y celebra la experiencia.
EVALUACIÓN Proceso posterior de análisis del proyecto realizado y sus resultados educativos y sociales que lleva a cabo el educador.	• Evaluación del proyecto: Se realiza una evaluación integral que incluye la perspectiva del grupo participante, la comunidad, el profesorado y las entidades colaboradoras.

Fuente. Batlle (2017).

Tal como se ha aclarado, desde esta metodología es fundamental identificar espacios del entorno inmediato que puedan convertirse en escenarios reales de aprendizaje y compromiso social. Por lo que, las ferias libres no sólo se presentan como un lugar de intercambio económico, sino como un entramado vivo de relaciones comunitarias, saberes populares y experiencias intergeneracionales (Salazar, 2003), que pueden ser resignificadas pedagógicamente. Por esta razón, en el siguiente subapartado se analizará el potencial de las ferias libres como recurso socioeducativo, profundizando en su valor como espacio no formal de aprendizaje y cómo podría vincularse con el ApS.

3.4 Las ferias libres como recurso socioeducativo

En Chile, las ferias libres son mercados itinerantes que se ubican estratégicamente en las calles y abastecen semanalmente a las familias con productos económicos y frescos de temporada.

Las ferias son fuente de trabajo y de organización de trabajadores y trabajadoras (feriantes); son lugares de tejido socio-comunitario y encuentro público. Fomentan la integración campo-ciudad, recrean los saberes y culturas de distintos grupos, avivan la economía local y familiar, facilitan relaciones intergeneracionales; contribuyen a una alimentación sana y adecuada, entre muchas otras (Castellanos y Pineda, 2023, pp. 10-11).

En otras palabras, las ferias itinerantes, se configuran como espacios comunitarios de origen popular que promueven el ejercicio activo de la ciudadanía a través del acceso equitativo, cercano y económico a bienes esenciales. Junto a ello, cuenta “con el plus del establecimiento de relaciones humanas basadas en el conocimiento y la solidaridad, que sin duda son de interés para la democracia” (Espinoza y Carrasco, 2010, p. 28).

Además de permitir a muchas familias obtener ingresos fundamentales para su sustento, también son una gran alternativa para el abastecimiento de sectores vulnerables, actuando como una respuesta concreta frente a las desigualdades sociales. Su estructura organizativa, caracterizada por el apoyo mutuo y el diálogo entre feriantes, vecinos y actores estatales, evidencia el potencial de estos espacios para el desarrollo de competencias participativas. En este sentido, las ferias no sólo responden a necesidades materiales, sino que también constituyen un entorno idóneo para la prevención de problemáticas sociales como la desvinculación escolar, al fomentar el sentido de pertenencia, el trabajo colaborativo y el aprendizaje situado, especialmente en contextos marcados por la pobreza y la exclusión (Castellanos y Pineda, 2023).

De esta forma, las ferias libres como recurso socioeducativo, ofrecen un espacio para la participación y la interacción comunitaria, alineándose con los principios de participación

descritos por autores como Hart (1992) y Lay (2015), quienes destacan la importancia de involucrar a NNA en actividades significativas fuera de la sala de clases.

En los últimos años, diversas iniciativas en Chile han comenzado a reconocer el potencial educativo de las ferias libres, principalmente en relación con la promoción de entornos saludables, el consumo responsable y la valorización de prácticas comunitarias. Entre ellas destaca el programa ejecutado el año 2024, “Re-Pensando las Ferias Libres”, desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Universidad del Desarrollo (UDD), en colaboración con el Ministerio de Economía, cuyo objetivo fue capacitar a autoridades locales para integrar las ferias en la planificación territorial, promoviendo espacios alimentarios sostenibles e inclusivos.

Asimismo, durante el año 2012, el proyecto escolar “Aprendiendo desde la Feria”, implementado por el Colegio San Guillermo de la comuna de Puente Alto, desarrolló actividades pedagógicas vinculadas al aprendizaje en matemáticas, ciencias y hábitos saludables directamente en la feria del barrio, fortaleciendo la conexión entre el currículum escolar y la vida cotidiana del alumnado. Por su parte, la Universidad de Santiago de Chile (USACH), el año 2012 impulsó “feria libre saludable” en su campus, en alianza con la Asociación de Ferias Libres de Chile (ASOF), como estrategia para fomentar la educación alimentaria y la vinculación territorial desde el ámbito universitario.

Si bien estas experiencias evidencian un interés por utilizar la feria como recurso educativo, los proyectos encontrados están más bien orientados a fomentar hábitos de vida saludable. De manera que, la propuesta de intervención desarrollada en este TFM se distingue por su carácter innovador, fortaleciendo el vínculo escuela-comunidad, desde una mirada inclusiva, situada y participativa.

Para que esta articulación sea efectiva, resulta fundamental considerar el marco institucional del establecimiento. En esta línea, el RICE del CER ofrece un respaldo normativo esencial, ya que promueve principios como la participación del alumnado, la motivación académica, la formación en ciudadanía, el desarrollo de habilidades sociales y, en consecuencia, la prevención de conflictos.

Incluir propuestas vinculadas a la feria local dentro del RICE no sólo otorga legitimidad a la intervención, sino que la posiciona como una estrategia formativa que favorece una

convivencia respetuosa, la construcción de sentido de pertenencia y el aprendizaje situado. A través del ApS, esta iniciativa busca generar experiencias educativas transformadoras, que respondan al contexto del alumnado y contribuyan a prevenir la desvinculación escolar en situaciones de riesgo o vulnerabilidad social.

4. OBJETIVOS

El objetivo general de este TFM, es elaborar un proyecto de intervención en el ámbito sociocomunitario, basado en la metodología de ApS, que fomente la motivación académica y la participación ciudadana, mediante el vínculo entre la feria libre local y el CER en Chile.

Para lograrlo, se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Crear una propuesta de proyecto de intervención en el ámbito socioeducativo en la feria libre, mediante el uso del ApS como enfoque metodológico favorecedor para la participación y la motivación académica, la vinculación comunitaria y el aprendizaje significativo.
- Diseñar actividades socioeducativas integrables al PME y al RICE, que impulsen la motivación académica y la participación del alumnado en proyectos colaborativos que refuercen habilidades sociales, valores de convivencia y responsabilidad ciudadana.
- Reflexionar sobre las potencialidades de la feria libre como recurso socioeducativo no formal y su contribución al vínculo con los centros educativos para lograr las metas establecidas en el RICE.

5. METODOLOGÍA Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El presente apartado expone el enfoque metodológico adoptado para el diseño de la propuesta de intervención socioeducativa basada en la metodología de ApS, situada en el contexto del CER y vinculada a la feria libre Volcán Maipo. Se detallan los fundamentos metodológicos, el cronograma general, los recursos estimados, la temporalización, técnicas y evaluación, junto con el desarrollo detallado de las siete etapas del proyecto ApS.

5.1 Diseño metodológico

Como se ha señalado anteriormente, la metodología seleccionada para el desarrollo de esta propuesta de intervención en el marco del TFM, es el ApS, en tanto que se configura como una estrategia pedagógica que integra el aprendizaje académico con la participación ciudadana, concretándolas en acciones orientadas hacia el bien común (Puig et al., 2007). Esta metodología resulta especialmente pertinente al vincular el proceso educativo con las necesidades del entorno, promoviendo tanto el compromiso social como el desarrollo integral del alumnado.

En este sentido, el ApS permite abordar de manera situada las problemáticas sociocomunitarias mediante la interacción directa con los y las agentes del territorio, específicamente con vecinos y comerciantes de la feria libre ubicada frente al Centro Educacional Rousseau. Su implicación no sólo favorece el fortalecimiento de la red de educación comunitaria, sino que también posibilita un proceso de intervención socioeducativo coherente con los objetivos propuestos, centrado en el fortalecimiento de la motivación académica, la participación y el desarrollo de competencias ciudadanas.

Asimismo, esta metodología mejora el sentido de pertenencia y de competencias socioemocionales, componentes clave en el trabajo con adolescentes. Como indican Martínez-Usarralde et al. (2019, citado en Martínez-Valdivia et al., 2022), los proyectos de ApS deben integrar la competencia social como eje central para el desarrollo de actitudes prosociales, comunicación efectiva, respeto mutuo, empatía, cooperación, y habilidades para la prevención y resolución de conflictos.

Desde un enfoque constructivista y experiencial, Kolb (2014) sostiene que el aprendizaje es más significativo cuando los estudiantes participan en procesos que les invitan a reflexionar sobre sus propias vivencias, puesto que de esta manera pueden aplicarlo a su cotidianeidad y aprender de una manera más realista.

En esta línea, el ApS adquiere pleno sentido, ya que busca que el alumnado se implique con su entorno inmediato -en este caso la feria local-, reconociéndola como un recurso educativo y comunitario, promoviendo así una sensibilización real ante las problemáticas sociales cercanas, al tiempo que se consolidan aprendizajes significativos y contextualizados.

5.2 Metas

A fin de conseguir una verdadera participación que genere motivación y goce por las actividades académicas, se proponen las siguientes metas a alcanzar en el desarrollo de este proyecto piloto:

1. Elaborar y aplicar un proyecto piloto basado en la metodología ApS con al menos el 85% de participación del alumnado de 3° medio durante su desarrollo, evaluando su viabilidad pedagógica y comunitaria al cierre del semestre.
2. Implementar un mínimo de 10 actividades integradas al currículum y al PME, con una valoración positiva de 80% o más por parte del equipo directivo, docente y de convivencia escolar en la evaluación de cierre.
3. Recoger evidencias como testimonios, registros audiovisuales y producciones del alumnado que reflejen una mejora en la percepción del entorno comunitario en al menos el 80% del alumnado del 3° medio, según la evaluación final.

5.3 Contextualización

En los próximos dos subapartados, se presentan las características del entorno escolar y las características del CER, de manera que se pueda comprender mejor el contexto en el que se inserta este centro educativo.

5.3.1 Características del entorno escolar

El CER, es un establecimiento educacional privado gratuito, sin fines de lucro, ubicado en La Reforma 801, comuna de Maipú, Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Maipú, es la segunda comuna más poblada de la capital con 503.635 habitantes (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2024). Su extensión territorial es de 133 km² y está conformada por un total de 21 barrios con una diversa estructura sociodemográfica.

Además, pese a su superficie, posee una excelente conectividad, como cinco estaciones del Metro de Santiago y acceso a autopistas que permiten llegar al centro de Santiago en pocos minutos.

Cabe destacar que, Maipú “es la única comuna a nivel nacional que posee una sanitaria propia: el Servicio Municipal de Agua Potable y Alcantarillado (SMAPA)” (Municipalidad de Maipú, 2024). Igualmente, cuenta con un importante símbolo histórico y arquitectónico: el Templo Votivo de Maipú, conocida como la iglesia más alta del país y cuya construcción fue mandatada en 1818, como expresión de gratitud a la virgen, tras la victoria del ejército chileno contra el ejército español, consagrando la Independencia de Chile.

En la Tabla 2, se presentan datos demográficos y territoriales de la comuna de Maipú.

Tabla 2

Ficha técnica de maipú

Población	503.635 (INE, 2024)
Superficie	133 Km2
Densidad	3716 habitantes por km2
Fundación	22 de diciembre de 1891
Nº de Barrios	21
Áreas Verdes (m2) *	2.390.000
% Urbano-Rural **	39,8% - 60,2%

Nota. *El total de metros cuadrados de áreas verdes considera, 1.701 plazas y 239 hectáreas de parques, bandejones, veredas y campos deportivos. De las plazas existentes, 368 están en mal estado, igual que otras 667 áreas verdes. **Según base de datos Secretaría Comunal de Planificación, Of. P&D 2018.

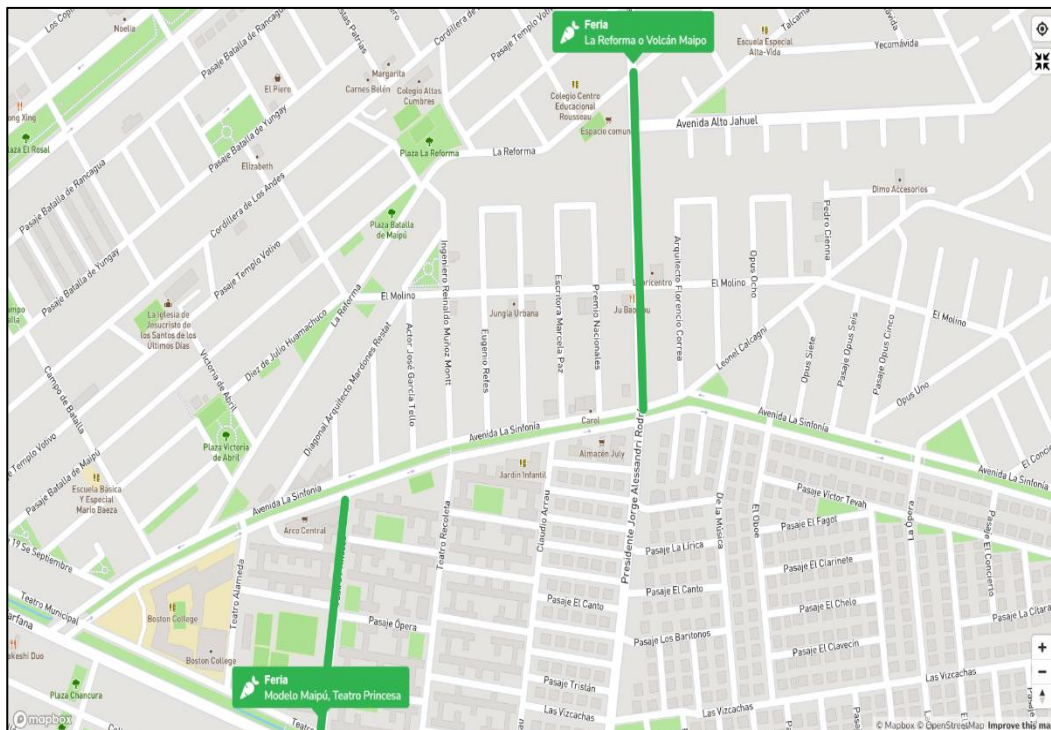
Fuente. Municipalidad de Maipú (s.f.)

Los recientes resultados del CENSO, 2024, evidenciaron la existencia de 6.818 viviendas con hacinamiento y 608 con hacinamiento crítico. A estas preocupantes cifras, se suman las constantes denuncias realizadas por vecinos, debido al aumento desaforado de los delitos en los últimos años (BioBio Chile, 2024; Diario USACH, 2022; La Tercera, 2025). Estos hechos se han concentrado en el sector norponiente de Maipú, particularmente en el barrio La Farfana, área donde se sitúa el Centro Educacional Rousseau, específicamente en la Villa Manuel Rojas. Si bien los delitos más graves no se han reportado directamente en esta villa, el entorno sigue siendo considerado vulnerable y con ciertos niveles de inseguridad, lo cual afecta directamente a las condiciones de vida y al desarrollo educativo de sus habitantes.

Justo en frente del CER, se instala los días martes y viernes, la feria libre “Volcán Maipo”. En la Figura , el punto de interés indica la longitud de la feria, la cual se extiende por la Avenida Presidente Jorge Alessandri Rodríguez. También se puede visualizar la feria “Teatro Princesa” de menor longitud, próxima al colegio Boston College de La Farfana.

Figura 3

Feria libre Volcán Maipo



Nota. Pyméntón.cl (s.f.)

5.3.2 Características del CER

Perteneciente a la Corporación Educacional Jean Jacques Rousseau y subvencionado por la Ley SEP, el CER es un colegio mixto que cuenta con 458⁵ estudiantes matriculados “caracterizados por provenir de familias con alta vulnerabilidad social, con un bajo nivel de logros académicos, alta repitencia y deserción escolar” (CER, 2024, p 6).

Imparte enseñanza desde el Nivel de Transición 1 (NT1) a 4° medio⁶, es decir, desde los 4 a 18 años. Cada nivel educativo cuenta con un solo curso, dando un total de 14 niveles educativos y un promedio de 32 estudiantes por sala. El equipo profesional está compuesto por la directora, el equipo de coordinación académica, el equipo de convivencia escolar, el equipo del Programa de Apoyo Escolar (PAE) y un total de 27 profesores y 19 asistentes de la educación (CER, 2024; Mineduc, 2025).

Para apoyar el trabajo pedagógico, el CER posee una infraestructura adecuada y recursos didácticos diversificados. Dentro de ellos, destacan: sala de informática, biblioteca CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje) con variado material pedagógico que responde a los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), laboratorio de ciencias, pizarra interactiva y equipamiento multimedia en todas las aulas. También dispone de salas temáticas por asignatura, espacios para arte y música, casino⁷, cocina y un patio aéreo con cancha, juegos recreativos y radio estudiantil (CER, 2024).

Además, implementan actividades extracurriculares, tales como taller de bellas artes, manualidades, música y preuniversitario. Y, a fin de practicar el enfoque de inclusión, el CER cuenta con psicólogas y psicopedagogas, quienes brindan apoyo académico a su alumnado, mediante PAE con refuerzo en asignaturas específicas para quienes presenten necesidades educativas especiales transitorias y permanentes (Mineduc, 2025).

⁵ Cifra actualizada tomada de la Información Institucional del Centro Educacional Rousseau en la página oficial del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2025).

⁶ Este curso académico es el último de la enseñanza media obligatoria.

⁷ Conocido como comedor escolar en España.

5.4 Participantes

Del total de 458 estudiantes del CER, 388 pertenecen al grupo SEP, lo cual se traduce en un 78,38%, evidenciando el alto índice de vulnerabilidad social. Además, en la enseñanza básica se presenta un IVE de 85%, mientras que en la enseñanza media un 87%.

Este proyecto piloto está dirigido específicamente al alumnado de 3° medio (36 estudiantes), respondiendo a antecedentes del Centro de Estudios del Mineduc (2023) que han demostrado que los mayores índices de ausentismo grave o crónico son de adolescentes pertenecientes a 3° y 4° medio con un 3,0% y un 3,1% respectivamente. Sumado a ello, la mayor tasa de desvinculación se da en la Región Metropolitana con un 1,9%, región en la cual se inserta el CER.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del CER, propone un modelo pedagógico orientado a la inclusión, la equidad y la participación democrática de la comunidad educativa, teniendo derecho a experiencias de formación cívica. Además, mediante el RICE, se establecen los planes de estrategias preventivas y formativas para mejorar la convivencia y permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, de manera que, el 3° medio se posiciona como un grupo particularmente relevante, ya que sus estudiantes se encuentran en una etapa decisiva para su trayectoria socioeducativa (CER, 2024).

La selección del 3º medio para la intervención responde a criterios estadísticos sobre la desvinculación, ya que “más del 70% de los jóvenes entre 14 y 17 años que abandonan la escuela o el liceo, pertenecen a los segmentos más pobres de la población, disminuyendo -aún más- sus posibilidades de acceso al conocimiento y de movilidad social” (Román, 2016, p.1), pero también a fundamentos del desarrollo psicosocial y emocional del alumnado, validando la pertinencia de metodologías como el ApS en contextos vulnerables.

Debido a estos motivos, se considera imperante potenciar los factores protectores de este grupo, impactando positivamente en su continuidad educativa, el desarrollo integral y la mejora de la comunidad escolar.

Cabe destacar que se ha preferido no trabajar con el 4° medio, debido a la gran presión y exigencia socioacadémica que sufre el alumnado en este último curso educativo (Canales et al. 2016).

5.5 Procedimiento

El diseño de esta acción socioeducativa surge del interés por explorar nuevas formas de actuación que prioricen la prevención primaria en el ámbito escolar, especialmente en contextos marcados por la desmotivación escolar, la baja asistencia y el riesgo o situación de vulnerabilidad social.

Dado que el proyecto implica la participación de menores de edad, se solicitará previamente el consentimiento informado de sus madres, padres o tutores legales, siguiendo los principios éticos de la intervención socioeducativa. La participación será voluntaria y se garantizará el anonimato y la confidencialidad de los datos personales y de cualquier información recogida. Este procedimiento se ajusta a los principios recogidos en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2024), que vela por la protección de los derechos de las personas participantes en investigaciones o intervenciones (Anexo 1. Consentimiento Informado)

Si bien las prácticas centradas en la atención individual y la gestión de conductas disruptivas, entendidas como “desobediencia, incumplimiento de normas, acciones que interrumpen el ritmo de la clase como: ruidos, chistes, burlas, gritos, golpes e insultos” (Narváez y Obando, 2020, p. 3); ocupan un lugar importante en los centros escolares, en esta ocasión se ha decidido orientar la acción hacia escuelas de tercer enfoque con un modelo pedagógico sociocultural y colaborativo como el ApS. En este sentido, se valoró la necesidad de promover experiencias que sitúen al alumnado en un rol distinto: el de ciudadanos en formación capaces de implicarse en su entorno y contribuir de manera significativa a su mejora (Batlle, 2017; Martín, 2014).

La elaboración de esta primera fase de actuación parte de un enfoque metodológico cualitativo, considerado el más adecuado para obtener una apertura de los discursos, profundizando y situando las experiencias, representaciones y aspiraciones de los distintos agentes educativos. Además, proporciona la riqueza de poder conocer, analizar y describir la realidad social desde la subjetividad y las interpretaciones que los mismos participantes atribuyen al contexto (Hernández et al., 2014).

A fin de recabar esta información, se utilizará la entrevista semiestructurada en la cual “se decide de antemano qué tipo de información se quiere y en base a ello se establece un

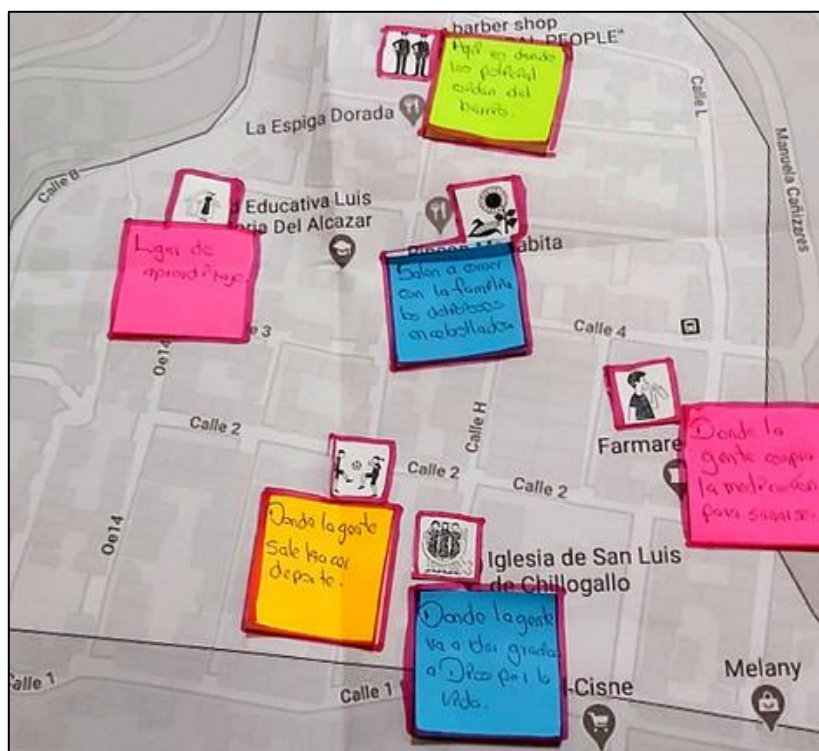
guion de entrevista fijo y secuencial” (Folgueiras, 2016, p. 3), que permita aproximarse a la realidad del centro no como una estructura cerrada, sino como un espacio dinámico en el que convergen múltiples voces, tensiones y posibilidades de transformación. Así, se ha decidido entrevistar a la directora del CER, al profesor jefe del 3° medio, al Coordinador de Convivencia Escolar y a la Coordinadora académica, para recoger valoraciones sobre el clima escolar, las formas de participación existentes y las barreras que perciben con relación a la motivación del alumnado (Anexo 2. Guion entrevista semiestructurada2). El objetivo no es evaluar el centro, sino comprender el significado que las personas otorgan a su experiencia educativa, para a partir de ahí ajustar los elementos necesarios de la propuesta de intervención.

En paralelo, se utilizarán otras técnicas participativas y lúdicas, como el grupo focal, el mapa emocional, el diagrama del campo de fuerzas y el árbol de problemas, a fin de motivar al alumnado a la participación y poder acceder a la complejidad de percepciones, emociones y posicionamientos.

A través del grupo focal con los estudiantes del 3° medio, se pretende crear un espacio de conversación colectiva donde emerjan discursos compartidos y divergentes sobre la convivencia, la pertenencia al centro y sus expectativas de futuro (Anexo 3. Guion Grupo focal3). A esta técnica se añaden herramientas visuales y participativas que buscan promover una expresión simbólica y emocional de la experiencia escolar, como el mapa emocional, el cual permitirá ubicar afectos y tensiones en los distintos espacios del centro, identificando zonas de seguridad, conflicto o invisibilidad. Para ello, se utilizará el mapa del CER y con *post-its* de colores que representarán diferentes emociones, el alumnado deberá seleccionar lo que le evoca cada lugar y escribir una breve reseña, tal como se presenta de ejemplo en la Figura 2.

Figura 2

Codificando el territorio



Fuente. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (s.f.)

Por su parte, el diagrama del campo de fuerzas contribuirá a reconocer los factores que el alumnado y el equipo docente perciben como facilitadores o limitantes para la participación y la motivación. Esta herramienta permite identificar y comparar las fuerzas positivas (dinamizadoras) y negativas (frenadoras) que influyen en una situación determinada, facilitando la reflexión colectiva sobre los elementos que impulsan o dificultan el cambio deseado. Su aplicación resulta especialmente útil cuando se busca comprender las causas de un problema, superar bloqueos o identificar obstáculos hacia un objetivo. Además, promueve el análisis conjunto de prioridades y posibles soluciones, fomentando una visión compartida sobre las verdaderas raíces del problema y las estrategias para abordarlo, lo que resulta clave en procesos participativos de intervención socioeducativa. Esta lógica se vincula con la teoría de campo de Kurt Lewin (1951), quien, desde un enfoque contextual e inductivo, considera que el comportamiento humano debe entenderse en relación con el entorno inmediato en el que se produce. Así, destaca la importancia de analizar cada situación en su singularidad,

integrando tanto al individuo como a las condiciones sociales e históricas que lo rodean, en lugar de aplicar modelos generales y rígidos (Miranda, 2022).

Finalmente, la elaboración de un árbol de problemas se plantea como un ejercicio reflexivo compartido, donde se pueda poner en común (o no) la identificación de causas y efectos de problemáticas que puedan estar afectando a los miembros del CER. Para ello, se realizará una lluvia de ideas sobre el problema más recurrente que haya surgido en las técnicas anteriores, plasmándolo en el tronco de un árbol dibujado en cartulina, con las causas como raíces y las consecuencias del problema representadas en las ramas.

Además de todo lo dicho, mediante este diagnóstico del CER, se espera también dar lugar a nuevas posibilidades de actuación para la gestión escolar, tomando en cuenta los enfoques pertinentes para las problemáticas que emerjan y contribuyendo al futuro en el fortalecimiento de la motivación académica y la participación desde una metodología activa con compromiso social.

5.6 Evaluación

Las técnicas de diagnóstico utilizadas en el procedimiento son útiles para recurrir a un método inductivo e interpretativo de los resultados, permitiendo que los hallazgos emerjan desde las propias voces de quienes experimentan la realidad educativa (Corona, 2018; Miranda, 2022).

La evaluación durante esta fase diagnóstica, posibilita recabar información crucial para la comprensión de los factores que dificultan o fortalecen la participación y la motivación, así como la vinculación con el entorno educativo y el bienestar socioemocional. Con ello, se puede describir de mejor manera la situación actual y realizar una proyección hacia el futuro, en caso de que no se intervenga.

En la Tabla 3 se detallan las temáticas a abordar, los participantes, la técnica y la duración estimada de cada actividad.

Tabla 3

Planificación metodológica para la evaluación del contexto educativo del CER

Objetivo general de la evaluación: Identificar y analizar las principales problemáticas para la participación y la motivación académica.			
Temática	Participantes	Técnica	Duración
Clima escolar, participación, motivación	Directora, profesor jefe 3° medio, Coordinador CE, Coordinadora académica	Entrevista semiestructurada	2 horas cronológicas
Convivencia, sentido de pertenencia al CER, expectativas de futuro	Apoderados, docentes, alumnado	Grupo focal	6 horas pedagógicas
Conexión con el entorno	Alumnado 3° medio	Mapa emocional	4 horas pedagógicas
Identificación de motivaciones académicas y posibles limitaciones para la participación	Alumnado 3° medio	Diagrama del campo de fuerzas	2 horas pedagógicas ⁸
Problemas que afectan la convivencia, la motivación y la participación	Apoderados, docentes, alumnado	Árbol de problemas	6 horas pedagógicas

5.7 Propuesta de Intervención

Esta propuesta de intervención de ApS, diseñada para el alumnado de 3° medio del CER, pretende fortalecer el vínculo entre el centro educativo y la feria libre Volcán Maipo, reconociendo su potencial como recurso socioeducativo situado en el entorno inmediato del alumnado. De esta manera, se busca fomentar el diálogo, la colaboración y la convivencia a través de un servicio solidario liderado por el propio estudiantado. Al mismo tiempo, se pretende mejorar la motivación académica y la participación ciudadana del alumnado, previniendo el ausentismo y la desvinculación escolar adolescente.

La programación didáctica que se presentará a continuación está basada en una perspectiva activa, experiencial y participativa, que promueve el aprendizaje colaborativo, el

⁸ La hora pedagógica equivale a 45 minutos en Chile, siendo 90 minutos 2 horas pedagógicas.

enfoque de derechos y la implicación de los y las estudiantes en todas las fases y etapas del proceso.

Este plan piloto se inserta en el Plan de Formación General del Currículum Nacional de 3° medio (Mineduc, 2025), abordando contenidos transversales tales como la educación ciudadana, la formación ética, la convivencia democrática y el respeto a la diversidad cultural.

A lo largo de las sesiones se llevarán a cabo actividades orientadas a la detección de necesidades, el diagnóstico participativo, la planificación y ejecución del servicio y, posteriormente, la evaluación final del proyecto. Todas estas actividades se desarrollarán en asignaturas específicas y contemplan las vinculaciones curriculares correspondientes, las cuales se detallan en la Tabla 4 4.

El grupo participante estará conformado por los 36 estudiantes del curso, quienes desarrollarán el servicio solidario con apoyo de sus familias y otras personas del entorno comunitario con los que se establecerán alianzas.

La duración estimada del proyecto será de 15 semanas, con una dedicación aproximada de 10 sesiones por asignatura. Las actividades se llevarán a cabo durante el horario escolar, con algunas contempladas para ser desarrolladas fuera del recinto educativo -en la propia feria- guiadas y supervisadas por el profesorado, favoreciendo así el aprendizaje situado.

Tabla 4

Asignaturas y Vinculaciones curriculares del proyecto

ASIGNATURA	VINCULACIONES CURRICULARES
Lengua y Literatura	Participación y argumentación en democracia, comunicación efectiva, redacción de crónicas, entrevistas, narrativas.
Historia, geografía y ciencias sociales	Geografía, territorio y desafíos socioambientales, identidad territorial, economía local.
Educación Ciudadana	Derechos humanos, democracia y ciudadanía, ODS, responsabilidades ciudadanas, trabajo colaborativo.
Artes Visuales	Utilización de materiales audiovisuales, multimediales, ilustrativos, gestión colaborativa de proyectos de difusión, diseño de campañas gráficas, murales y recursos de sensibilización.

Con ello, esta propuesta no sólo quiere responder a una necesidad real del entorno, sino también generar un espacio de encuentro y construcción colectiva de conocimiento, fortaleciendo el rol del CER como agente activo en su comunidad.

A continuación, se presentan las tablas de actividades del proyecto (tablas 5 – 11), según bloque y etapa de ApS. Cabe destacar que la duración de estas actividades es estimada, ya que depende de la disponibilidad del profesorado y la respectiva autorización de la Directora del CER.

En las tablas 5, 6 y 7 se encuentran las actividades correspondientes al bloque de preparación, que abarcan las etapas de esbozo de la idea, establecimiento de alianzas y planificación del proyecto. Estas actividades tienen como finalidad involucrar al equipo docente y al alumnado en la identificación de necesidades reales del entorno comunitario, definir el servicio a realizar y organizar la experiencia de forma participativa.

En esta fase inicial, se busca generar un sentido de propósito y motivación intrínseca en el estudiantado, reconociendo su rol activo como ciudadanos en formación.

Estas acciones contribuyen directamente al cumplimiento del objetivo específico 1, que propone crear una propuesta de proyecto de intervención socioeducativa mediante el uso del ApS como enfoque metodológico para fortalecer la participación, la motivación académica y la vinculación comunitaria. Asimismo, se relacionan con la meta 1, que contempla la elaboración e implementación de un proyecto piloto con al menos un 85% de participación del alumnado, y con la meta 2, centrada en integrar un mínimo de 10 actividades al PME con una valoración positiva del equipo educativo.

Tabla 5*Preparación: Esbozo de la idea*

ACTIVIDAD: IDEAS EN ACCIÓN		
El equipo docente identificará, en función del entorno inmediato, necesidades sociales relevantes que puedan abordarse desde el contexto escolar. A partir de ello, se definirá el servicio comunitario que el alumnado desarrollará para responder a dicha necesidad, los aprendizajes que se espera que adquieran a lo largo del proceso (contenidos curriculares, habilidades, actitudes y valores), las posibles alianzas con entidades sociales, organizaciones vecinales u otras instituciones con las que se pueda trabajar en red y la vinculación con los ODS.		
Temporalización: Sesión de planificación inicial de dos horas pedagógicas con el profesorado de las asignaturas mencionadas.	Técnicas: - Lluvia de ideas - Elaboración del diseño	Recursos: Esquema de diseño de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (Red Española de Aprendizaje-Servicio, 2020).

Tabla 6*Preparación: Establecimiento de alianzas*

ACTIVIDAD: ESTRECHANDO VÍNCULOS		
Se determinarán las posibles entidades colaboradoras, especialmente aquellas vinculadas a la feria libre Volcán Maipo. Se contactará con los representantes de dichas entidades para presentarles el proyecto, plantear la colaboración y acordar el tipo de participación que asumirán durante su ejecución. Al finalizar esta etapa, se espera contar con un acuerdo escrito entre el CER y la/s entidad/es social/es seleccionada/s, donde se establezcan los compromisos mutuos para el desarrollo del proyecto.		
Temporalización: Dos semanas 4 sesiones.	Técnicas: - Visita en terreno - Reuniones - Negociación	Recursos: Acta de reunión, rotuladores, cámaras para el registro.

Tabla 7*Preparación: Planificación del proyecto*

ACTIVIDAD: ORGANIZANDO TRANSFORMAMOS		
Para esta actividad el equipo docente del CER y la Coordinación Académica, dedicará varias sesiones de coordinación para concretar el servicio comunitario que desarrollará el alumnado, definir los aprendizajes pedagógicos esperados desde cada asignatura implicada y organizar los aspectos logísticos necesarios para su implementación, tanto dentro como fuera del centro educativo. Esta fase culminará con la elaboración de un documento descriptivo que servirá para presentar el proyecto a la comunidad, involucrando a las familias y al barrio, y con una guía de planificación interna para el seguimiento de toda la experiencia.		
Temporalización: Tres semanas 4 – 5 sesiones aproximadamente.	Técnicas: - Café del mundo - Invitados especiales - Reunión	Recursos: Sala de profesores, papelógrafos, rotuladores, proyector, mesas, sillas, <i>dossier</i> .

Las actividades correspondientes al bloque de realización (tablas 8 y 9) incluyen las etapas de preparación del proyecto con el grupo y la ejecución del servicio. En esta fase, el alumnado toma un rol protagónico, ya que comienza a implicarse directamente con el diagnóstico de la necesidad social, la planificación colaborativa y la puesta en marcha del servicio diseñado para responder a una necesidad del entorno.

Estas actividades están orientadas a favorecer el aprendizaje situado, el trabajo colaborativo y la construcción de vínculos significativos con la comunidad, promoviendo así el compromiso social y la vivencia práctica de los contenidos curriculares.

Este bloque se alinea directamente con el objetivo específico 2, que plantea diseñar actividades socioeducativas integrables al PME y al RICE, con el fin de fortalecer la participación del alumnado y su motivación académica. Además, estas actividades se relacionan con la meta 1, referida al grado de participación estudiantil en el desarrollo del proyecto, y la primera parte de la meta 3, que contempla la recolección de evidencias que reflejen una mejora en la percepción del entorno comunitario por parte del alumnado.

Tabla 8

Realización: Preparación del proyecto con el grupo

ACTIVIDAD: ¿CÓMO ESTÁ MI BARRIO?		
Se sensibilizará al grupo respecto a la necesidad social del proyecto. Para ello, se invitará a feriantes al colegio para que puedan contar sus testimonios como trabajadores y se realizarán salidas a la feria para conocer de primera fuente esta realidad, permitiendo que el alumnado investigue el problema y logre diagnosticar la necesidad social con sus causas y efectos. Además, se definirá el nombre del proyecto y la acción solidaria a desarrollar. Desde ahí, se organizarán grupos de trabajo, se repartirán responsabilidades, se concretará el calendario de trabajo y se hará una evaluación procesual sobre los aprendizajes vinculados a esta fase.		
Temporalización: Tres semanas 8 sesiones.	Técnicas: - Invitados especiales - Testimonios - Paseo - Aportaciones con tarjetas y lluvia de ideas - Entrevistas semiestructuradas - La línea del tiempo - Estudio de casos	Recursos: Libros, pizarra, rotuladores, papelógrafo, cinta adhesiva, cámara, cuaderno, bolígrafo, cartulinas, <i>post-its</i> rotuladores, fotografías, dibujos y/o recortes, cinta adhesiva, artículos de prensa y batería de preguntas para incentivar el debate.

Tabla 9

Realización: Ejecución del Proyecto

ACTIVIDAD: PARTICIPANDO APRENDO		
Durante esta etapa, el alumnado llevará a cabo el servicio diseñado, comprometiéndose con su ejecución mediante la asistencia constante y el cumplimiento de las tareas asignadas. A lo largo del proceso, establecerán vínculos con diversos agentes de la comunidad, fortaleciendo la participación ciudadana, el trabajo colaborativo, las habilidades sociales, etc. Además, se documentará el desarrollo del proyecto a través de diversos soportes visuales y escritos, facilitando su difusión en el entorno sociocomunitario. Finalmente, se promoverá la reflexión individual y colectiva sobre los aprendizajes significativos que emergen de la experiencia práctica.		
Temporalización: Cuatro semanas 10 sesiones.	Técnicas: - Paseo - Diario de campo - Observación directa - Registro y difusión gráfica	Recursos: Papelería, Office 365, Canva, proyector, cámara, ordenador, móvil, trípode, plantillas, impresora, hojas, mobiliario, parlantes.
<i>Nota. El detalle de las técnicas y recursos a utilizar dependerán del servicio diseñado.</i>		

En la tabla 10 se presenta la actividad que conforma la segunda parte del bloque de realización, centrada en la ejecución final del servicio y el cierre del proyecto con el grupo. Estas acciones tienen como objetivo culminar el proceso de intervención de forma significativa, reflexionando colectivamente sobre los aprendizajes adquiridos, las transformaciones generadas y la experiencia vivida por el alumnado en su interacción con la comunidad. A través de estas actividades se busca fortalecer el sentido de logro, el apoyo mutuo y la conciencia ciudadana, consolidando así los resultados pedagógicos y sociales del proyecto.

Esta fase está directamente vinculada con el objetivo específico 2, al reforzar el compromiso del alumnado en experiencias colaborativas con impacto real. También contribuye a las metas 1 y 3, ya que permite evidenciar el nivel de participación estudiantil y recoger testimonios o producciones que reflejen el efecto del proyecto en su vínculo con el entorno comunitario.

Tabla 10

Ejecución: Cierre del proyecto con el grupo

ACTIVIDAD: VOCES QUE SUMAN		
Se promoverá la reflexión y evaluación conjunta del servicio realizado a la comunidad y de los aprendizajes alcanzados por el alumnado, tanto en lo académico como en lo valórico, permitiendo que el alumnado reconozca su crecimiento a lo largo del proceso. Paralelamente, se realizará la recopilación de material audiovisual como una estrategia de difusión del proyecto a través de medios del CER y la red comunitaria. Finalmente, se celebrará el proyecto, reuniendo a los distintos agentes implicados, donde se compartirá el trabajo realizado y se expresarán agradecimientos. Esta actividad de cierre también busca fortalecer la red comunitaria y dejar abierta la puerta a nuevas iniciativas compartidas.		
Temporalización: Una semana 5 sesiones (1 por asignatura + 1 de celebración).	Técnicas: - Diana de evaluación de los aprendizajes - Diseño gráfico y difusión - Adecuación del espacio	Recursos: Ordenador, Canva, Office 365, hojas, impresora, tijeras, mesas, sillas, decoración, proyector, parlante, micrófono, aperitivos.
<i>Nota.</i> Como proyección de continuidad, se invitará al Colegio Boston College a conocer el proyecto e intercambiar experiencias, con la intención de establecer desde ya posibles colaboraciones futuras, especialmente considerando que dicho establecimiento también se ubica frente a una feria libre.		

Finalmente, se presenta el bloque de evaluación (tabla 11), con la etapa de evaluación multifocal, orientada a valorar el impacto del proyecto tanto en el aprendizaje del alumnado como en la percepción del equipo profesional y la comunidad. Se contempla la recogida de

evidencias y valoraciones que permitan reflexionar sobre los logros alcanzados y posibles mejoras. Estas acciones se vinculan con el objetivo específico 3, que propone reflexionar sobre las potencialidades de la feria como recurso socioeducativo, y con las metas 2 y 3, al permitir evidenciar tanto la valoración positiva del profesorado (igual o superior al 80 %) como el cambio en la percepción del entorno por parte del alumnado.

Tabla 11

Evaluación: Evaluación multifocal

ACTIVIDAD: PUNTO SEGUIDO		
Una vez concluido el proyecto con el alumnado, el profesorado y el equipo directivo del CER, llevará a cabo una jornada de evaluación final interna, centrada en analizar de forma crítica y constructiva los aprendizajes, desafíos y logros alcanzados a lo largo del proceso. Esta instancia permitirá valorar tanto el desarrollo del grupo como de sus participantes en términos de actitudes, competencias y aprendizajes académicos, así como la calidad del trabajo colaborativo con las entidades implicadas y la eficacia del trabajo en red. Además, se analizará el proyecto en su conjunto como experiencia ApS, identificando sus logros, limitaciones y posibilidades de replicabilidad en otros niveles educativos y orientados a dar respuesta a otras necesidades sociales del entorno inmediato. Con miras a la proyección futura, esta reflexión colectiva permitirá establecer estrategias concretas para asegurar la continuidad y sostenibilidad del proyecto, especialmente si su implementación ha sido semestral. De esta forma, se evaluará su posible integración al PME y al RICE, garantizando su permanencia en el tiempo, ya sea mediante la institucionalización del ApS en la programación anual del CER, el fortalecimiento de alianzas con agentes comunitarios o la vinculación con otros centros educativos. Junto a ello, cada profesional de la educación realizará una autoevaluación de su papel como dinamizador/a del proceso, reconociendo aciertos, dificultades y aspectos a mejorar de cara a futuras intervenciones. Como cierre, se elaborará una memoria breve que documente la experiencia vivida, asegure su trazabilidad y sirva de base para evaluar su impacto a mediano y largo plazo. Esta reseña incluirá valoraciones cualitativas de los distintos participantes, funcionando como devolución para la comunidad educativa y fuente de inspiración para nuevos proyectos de ApS con perspectiva socioeducativa.		
Temporalización: 1 semana 2 sesiones	Técnicas: - Evaluación cualitativa - Rúbrica de evaluación	Recursos: Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS (Grup de Recerca en Educació Moral, 2014), <i>dossier</i>, registro del material audiovisual, recursos TIC.

5.8 Cronograma

En el presente cronograma, Figura 5, se detalla la distribución temporal de las actividades del proyecto, cuya implementación está prevista para el inicio del primer semestre del año escolar 2026, contemplando su finalización hacia el término de dicho semestre, inmediatamente antes de las vacaciones de invierno.

Figura 5

Cronograma de actuación

ACTIVIDADES	MARZO					ABRIL					MAYO					JUNIO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ideas en acción																				
Estrechando vínculos																				
Organizando transformamos																				
¿Cómo está mi barrio?																				
Participando aprendo																				
Voces que suman																				
Punto seguido																				

5.9 Recursos

La ejecución del proyecto contempla una previsión de recursos organizados en cuatro categorías: materiales, humanos, técnicos y financieros; todos ellos ajustados a la naturaleza socioeducativa de la intervención, y con una orientación hacia criterios de sostenibilidad y uso eficiente de medios ya disponibles en el establecimiento.

- Recursos materiales: Se requerirán principalmente recursos de uso habitual, tales como mobiliario, papelería general (hojas, cartulinas, lápices, marcadores), rúbricas de evaluación, ordenadores, cámaras, grabadoras, impresora, proyector, trípode y refrigerios para los espacios de encuentro comunitario y cierre del proyecto.

- Recursos humanos: Participarán los docentes de las asignaturas de Lengua y Literatura, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Educación Ciudadana y Artes Visuales, quienes ejecutarán los objetivos curriculares desde sus respectivas áreas. Asimismo, el Equipo de Convivencia Escolar (Coordinador y dos psicólogas) asumirá el rol de monitores, facilitando el proceso reflexivo y el acompañamiento psicosocial de los estudiantes.
- Recursos técnicos: Se recurrirá a plataformas y herramientas digitales disponibles en el CER, como acceso a internet, Microsoft 365 (para la elaboración de documentos, presentaciones y coordinación interna), Canva (diseño de materiales visuales y de difusión), y Adobe Acrobat Reader para la lectura y gestión de documentos PDF.
- Recursos financieros: El proyecto no requiere gastos adicionales para su ejecución, ya que puede ser financiado con los recursos provenientes de la SEP, conforme a lo establecido anteriormente en el apartado de Marco Normativo, donde se permite la destinación de fondos a iniciativas de mejoramiento pedagógico y de convivencia.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 Discusión

El desarrollo de este TFM, junto con la revisión literaria, han permitido diseñar una propuesta de intervención educativa situada, que apuesta por el ApS como herramienta metodológica activa para prevenir la desvinculación escolar en contextos de vulnerabilidad social. A partir del análisis contextual y pedagógico del CER, se plantea la necesidad de vincular el proceso formativo del alumnado con su entorno inmediato, considerando la feria libre Volcán Maipo como un recurso comunitario con alto potencial socioeducativo.

Así, esta propuesta parte de la idea de que el ApS puede favorecer una mayor implicación del alumnado en su proceso educativo, al promover el sentido de pertenencia y el compromiso con su entorno (Martín, 2014). En esta línea, se diseñó un proyecto piloto con metas metodológicas concretas: integrarse en el PME y el RICE, favorecer la participación y la motivación académica del alumnado y ser valorado positivamente por el equipo de profesionales. La propuesta se articula en torno a actividades contextualizadas, integradas en el currículum y orientadas a fortalecer la motivación académica, el vínculo comunitario y la participación estudiantil.

Estos planteamientos se sustentan en investigaciones previas que destacan los beneficios del ApS en contextos educativos diversos. Cid et al. (2025) subrayan su potencial para promover aprendizajes significativos, fortalecer la convivencia y facilitar la construcción colectiva del conocimiento. Del mismo modo, estudios como los de Salanova et al. (2014) y Supervía y Salavera (2019) advierten que el *burnout* académico tiene efectos negativos sobre la motivación y el rendimiento, lo que refuerza la necesidad de implementar propuestas que integren dimensiones emocionales, sociales y cognitivas. En este sentido, el ApS puede funcionar como una estrategia protectora ante la desvinculación escolar.

No obstante, el presente trabajo es una propuesta proyectiva, por lo que no se cuenta aún con datos empíricos que permitan valorar su impacto. Sin embargo, esta limitación metodológica no impide anticipar efectos positivos, tomando como referencia otras experiencias similares. Batlle (2013) ha documentado cómo el ApS contribuye a mejorar la

motivación del alumnado, fortalecer su implicación social y aumentar el sentido de pertenencia escolar.

Desde esta perspectiva, se refuerza la necesidad de consolidar lazos significativos entre escuela y comunidad. Los procesos educativos no pueden desarrollarse de forma aislada, ya que toda institución escolar forma parte de un entramado comunitario que incide directamente en el bienestar, la motivación y el rendimiento del alumnado, especialmente cuando existe riesgo o situación de exclusión social (Pereda, 2003; Tique et al., 2018). Por ello, esta propuesta se fundamenta en un enfoque territorial, que apela al compromiso de los actores educativos y comunitarios.

6.2 Conclusiones

El TFM ha permitido desarrollar una propuesta de intervención educativa situada, que articula el ApS como metodología pedagógica con potencial transformador en contextos de vulnerabilidad social. Mediante el análisis de la contextualización del CER, se ha planteado una estrategia que busca dar respuesta a la desvinculación escolar, integrando al alumnado como agente activo en la construcción de aprendizajes significativos y socialmente relevantes.

El trabajo desarrollado ha permitido alcanzar los objetivos propuestos. En relación con el primer objetivo específico, se logró diseñar una propuesta de intervención educativa que aplica el enfoque ApS como herramienta metodológica, vinculando el currículo con el entorno y abordando la necesidad de fortalecer la participación y la motivación del alumnado. Este diseño se construyó teniendo en cuenta las características del grupo participante, del CER y del territorio, lo que garantiza su adecuación y pertinencia.

Respecto al segundo objetivo, se elaboró una planificación detallada que incluye actividades integrables a asignaturas del plan de estudios y coherentes con los instrumentos de gestión institucional, como el PME y el RICE. Esto no sólo favorece su viabilidad dentro del colegio, sino también su sostenibilidad y posibilidad de replicarse en otros contextos similares. Además, se cuidó que la propuesta no implicara una sobrecarga adicional para el profesorado, proponiendo actividades realistas y ajustadas a los tiempos escolares.

En cuanto al tercer objetivo, se desarrolló una reflexión crítica sobre las potencialidades del entorno comunitario, concretamente de la feria libre, como recurso socioeducativo. Esta

mirada permitió revalorizar espacios cotidianos desde una perspectiva pedagógica, reconociendo su capacidad para generar aprendizajes, fomentar el vínculo escuela-comunidad y contribuir al desarrollo de competencias ciudadanas.

En conjunto, este TFM representa una contribución concreta al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas, participativas y contextualizadas. A través de esta propuesta se reafirma la necesidad de una educación que no se limite al cumplimiento de contenidos curriculares, sino que integre también el desarrollo y ejercicio de una ciudadanía crítica y comprometida con su entorno. Con ello, se espera que esta propuesta inspire nuevas intervenciones y abra caminos para continuar investigando y actuando desde una perspectiva socioeducativa transformadora y en contacto con la comunidad.

6.3 Limitaciones y líneas futuras

En el presente apartado se recoge una reflexión crítica sobre las principales limitaciones encontradas durante el desarrollo del trabajo, así como los posibles caminos para su continuidad y aplicación futura.

6.3.1 Limitaciones

Si bien este trabajo ha logrado formular una propuesta socioeducativa contextualizada y sustentada teóricamente, es importante señalar algunas limitaciones que marcaron su desarrollo. En primer lugar, y como se ha señalado anteriormente, al tratarse de un TFM con carácter proyectivo, no fue posible implementar ni evaluar empíricamente la propuesta diseñada, lo que limita la capacidad de verificar sus efectos reales sobre el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa. Esta limitación no invalida el valor del diseño, pero sí exige cautela respecto a las proyecciones realizadas.

Además, el alcance del trabajo se vio condicionado por el tiempo disponible y el hecho de que esta estudiante reside en el extranjero, lo cual restringió la posibilidad de profundizar en la participación directa de otros actores relevantes, como estudiantes, familias o representantes de la feria libre, en la fase diagnóstica, por ejemplo. Si bien se partió de un diagnóstico contextual y se consideraron referentes académicos sólidos, incorporar estas voces habría enriquecido aún más la propuesta desde una perspectiva participativa.

Otra limitación importante fue la imposibilidad de contrastar la viabilidad concreta de la propuesta con el equipo directivo y docente del centro, más allá de los supuestos establecidos en el diseño. Esto implica que ciertos aspectos, como la coordinación entre asignaturas, la flexibilidad horaria o la disponibilidad de recursos, no pudieron ser explorados en profundidad, por lo que su implementación requerirá ajustes y validación institucional.

Por último, aunque el trabajo se centra en un contexto escolar específico, hubiese sido valioso conocer anticipadamente si el CER tenía experiencia previa en metodologías activas, a fin de incluir estos elementos, abriendo nuevas dimensiones de análisis para futuras investigaciones o adaptaciones de la propuesta.

6.3.2 Líneas futuras

El desarrollo de esta propuesta abre diversas posibilidades de continuidad y proyección tanto en el ámbito académico como en el educativo. Una primera línea de trabajo consistiría en implementar el proyecto piloto en el contexto real del CER, lo que permitiría recoger evidencias empíricas sobre su impacto en la motivación, la participación y el vínculo escuela-comunidad. Esta aplicación daría paso a la evaluación del impacto de las actividades propuestas, como también a la respuesta del profesorado y del entorno comunitario ante una metodología innovadora como ésta.

Además, la propuesta podría ampliarse a otros niveles educativos o replicarse en centros con características similares, como por ejemplo el Colegio Boston College, que comparte con el CER un perfil de estudiantes en situación o riesgo de vulnerabilidad y un contexto similar. Esto abriría espacio para investigaciones comparativas sobre la eficacia del ApS en distintos contextos, fortaleciendo así su validez y transferibilidad. En esa línea, sería pertinente explorar también el impacto del ApS en otras dimensiones como la convivencia escolar, el respeto por la diversidad de género, la prevención del consumo de alcohol y/o drogas, el desarrollo de habilidades socioemocionales, etc., incorporando instrumentos de medición adecuados y estrategias de evaluación participativa.

Desde el punto de vista institucional, sería valioso trabajar en el fortalecimiento de redes colaborativas entre escuelas, organizaciones comunitarias y municipios, con el fin de dar mayor estabilidad y proyección a iniciativas como ésta. La feria libre Volcán Maipo podría

convertirse en una experiencia piloto para futuras alianzas territoriales en torno a la educación.

Desde el punto de vista institucional, sería valioso trabajar en el fortalecimiento de redes colaborativas entre escuelas, organizaciones comunitarias y municipios, con el fin de dar mayor estabilidad y proyección a iniciativas como esta. La feria libre Volcán Maipo podría convertirse en una experiencia piloto para futuras alianzas territoriales en torno a la educación.

Por último, este TFM representa un punto de partida que incentiva a seguir investigando y profundizando en las potencialidades del enfoque territorial aplicado a la intervención socioeducativa. El contacto directo con la realidad del sistema educativo chileno, sumado al proceso formativo del máster, plantea la posibilidad de continuar desarrollando propuestas concretas que contribuyan a la innovación pedagógica y al fortalecimiento de prácticas educativas transformadoras, sensibles al contexto y comprometida con los derechos y el bienestar de NNA en busca de principios de inclusión, equidad y justicia social.

7. REFERENCIAS

- Aedo, A., Herrera, M., y Concha, L. (2025). Una aproximación sociológica a la salud mental de la adolescencia en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*, 87(2), 259-283. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2025.2.62735>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2025). SIMCE. <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>
- Arias Ortiz, E., Dueñas, X., Giambruno, C., y López, Á. (2024). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2024: la medición de los aprendizajes*. <https://doi.org/10.18235/0013171>
- Arriaza, J. (2025). Tras allanamientos en 12 domicilios en Maipú: detienen a cinco personas por tráfico de drogas y posesión de armas. *La Tercera*. <https://n9.cl/dqvr>
- Asociación Médica Mundial (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos*. <https://n9.cl/mrs4>
- Ayuda Mineduc (s.f.) *Uso de recursos SEP*. <http://bit.ly/43NhvLc>
- Batlle, R. (2013). *60 buenas prácticas de Aprendizaje Servicio*. <https://n9.cl/zic6x>
- Batlle, R. (2017) *Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Santillana Educación. <https://bit.ly/3ZxA7v6>
- Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4372297>
- Bilbao González, J., Arce Labra, V., y Domínguez Maldonado, J. (2024). Vulnerabilidad económica y desigualdades educativas en centros municipales de Educación Básica en la comuna de Talca. *UCMaule*, 66, 10-26. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.66.10>
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcek12/3>
- Canales Cerón, M., Opazo Beza, A., y Camps, J. P. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última década*, 24(44), 73-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004>

- Caride Gómez, J. A. (2006). La educación social en la acción comunitaria. En Úcar Martínez, X. y Llena Berñe, A. (Coords.). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 157-194). Graó.
- Carneiro, R. (2024). Investigan posible tour delictual en Maipú luego de tres violentos asaltos en menos de dos horas. *BioBio Chile*. <https://n9.cl/oto3yo>
- Castellanos-Morales, E.a y Pineda-Pinzon, E. (2023). De espacios públicos a bienes comunes: la experiencia de gestión colectiva de las Ferias Libres de Chile. *Párrafos Geográficos* 2(22), 1-14. <https://bit.ly/4fk0Bq5>
- Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. (2019). *Aprenentatge Servei*. <https://aprenentatgeservei.cat/>
- Centro de Estudios Mineduc (2023). *Situación de la desvinculación y la asistencia, año 2022*. <https://n9.cl/v0pt8>
- Centro Educacional Rousseau. (2024). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://n9.cl/pdlro>
- Centro Educacional Rousseau. (2024). *Reglamento Interno, protocolos de protección y actuación*. <https://n9.cl/b5abh>
- Cid-Romero, E., Blasco-Serranos, A. C., Dieste-Gracia, B., y Arranz-Martínez, P. (2025). Aprendizaje-servicio como estrategia para la ciudadanía global. Creando sinergias entre centros sociolaborales y universidad. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo = Iberoamerican Journal of Development Studies*, 1-34. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.10445
- Citarella, A., Maldonado, J. J., Sánchez, A.I. y Vicente, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *International Journal of Development and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología* 2(1), 479-488. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1873>
- Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 144, 69-76. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>

- Diario USACH. (2022). Alcalde Vodanovic se reúne con ministra Tohá por seguridad en Maipú. <https://n9.cl/n281o>
- Donolo, D., y Rigo, D. (2019). Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(SPE), e316. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.316>
- Escofet Roig A., y Bernal Martínez A. (2024). *El impacto social del aprendizaje-servicio en el marco de los Premios de Aprendizaje-Servicio*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, y Fundación Educación y Cooperación – EDUCO. <https://n9.cl/oren0>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E., y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(1), 136-150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022785010>
- Espinoza Rojas, R. y Carrasco Sepúlveda, J. (2010). Ferias libres y ciudadanía popular: Herramientas teórico-prácticas para el subsector de Historia y Ciencias Sociales como alternativas de fortalecimiento democrático [Tesis de Grado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Biblioteca UAHC. <https://n9.cl/4o467>
- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E., y Puig Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157>
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). La entrevista. *Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona*. <https://hdl.handle.net/2445/99003>
- Grané, P., y Argelagués, M. (2018). Un modelo de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre las familias, escuelas y comunidades: revisión de las experiencias locales en Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Canarias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 51-70. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V22I4.839>
- Grup de Recerca en Educació Moral. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS*. Fundació Jaume Bofill. <https://bit.ly/3ZzPFys>

- Halpern, D. F. (1997). Sex differences in intelligence: Implications for education. *American Psychologist*, 52(10), 1091–1102. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1091>
- Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF. <https://n9.cl/90j09>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a ed. ampliada y revisada). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2024). CENSO 2024. <https://censo2024.ine.gob.cl/resultados/>
- Jiménez, M., Luengo, J. J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11–49. <http://hdl.handle.net/10481/7158>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krause Jacob, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad -cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta-. *Revista De Psicología*, 10(2), 49–60. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2001.18572>
- Lasala-Navarro, I., y Etxebarria-Kortabarria, I. (2020). Participación en la escuela: Una utopía no tan lejana. Una propuesta enmarcada en el sistema educativo español. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 213-230. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.12>
- Lay Lisboa, S. L. S. (2015). *La Participación de la infancia desde la infancia: la construcción de la participación infantil a partir de los discursos de niños y niñas* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVaDoc. <https://n9.cl/58s09>
- Lechuga-Rodríguez, E. L. (2022). Pobreza infantil y su efecto en la deserción escolar (2002-2018). *Ensayos. Revista de economía*, 41(1), 75-100. <https://doi.org/10.29105/ensayos41.1-4>
- Ley 20.248/2008, de 25 de enero, Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial, *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 4030-04, de 1 de febrero de 2008, 1-31. <https://bcn.cl/2f6q4>

- Ley 20.370/2009, de 17 de agosto, Establece la Ley General de Educación, *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 4970-04, de 12 de septiembre de 2009, 1-32. <https://bcn.cl/2f74o>
- Ley 20.536/2011, de 8 de septiembre, Sobre Violencia Escolar, *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 7123-04, de 17 de diciembre de 2011, 1-3. <https://bcn.cl/2ep2w>
- Ley 20.845/2015, de 29 de mayo, De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 9366-04, de 8 de junio de 2015, 1–82. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Ley 21.430/2022, de 6 de marzo, Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y la adolescencia. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 10315-18, de 15 de marzo de 2022, 1-41. <https://bcn.cl/2yieq>
- Leyton, C., Mella, C., Salum-Alvarado, S., Saracostti, M., Sotomayor, B., de-Toro, X., y Muñoz, L. L. (2021). Estrategias de intervención socioeducativas para promover el compromiso escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(59), 191-205. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.15>
- Liebel, M. (2006). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Mancila, I., Márquez García, M. J., Redón Pantoja, S., y Angulo Rasco, J. F. (2024). Procesos de abandono escolar en España y Chile. La visión de los adolescentes más vulnerables. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 209-218. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.82974>
- Martín García, X. (2014). Adolescentes en riesgo y servicio a la comunidad. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 66(3), 75–89. <https://n9.cl/nrpsi>
- Martínez-Valdivia, E., Burgos-García, A., y Pegalajar-Palomino, M. C. (2022). La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente. *Perfiles Educativos*, 44(177), 58–77. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.177.60653>
- Melchoir, A., y Bailis, L. N. (2002). Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth: Findings from three national evaluations. En A. Furco

- y S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (Advances in service-learning research. Emerald Publishing.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Autoestima académica y motivación escolar*. <http://bit.ly/45u8ulf>
- Ministerio de Educación. (2025). *Escuela del Centro Educativo Rousseau*. <https://n9.cl/qtoax>
- Ministerio de Educación. (2025). *Currículum Nacional*. <https://n9.cl/j7wna>
- Municipalidad de Maipú. (s.f.). *Reseña e Historia de Maipú*. <https://n9.cl/hggzr2>
- Miranda Mayo, J. J. (2023). Lewin, K. (1951). La teoría de campo en la ciencia social. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (24), 99–102. <https://doi.org/10.5944/comunitania.24.7>
- Narváez, J. H., y Obando, L. M. (2020). Conductas disruptivas en adolescentes en situación de privación sociocultural. *Psicogente*, 23(44), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3509>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (s.f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Cultura., UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible – Objetivos de Aprendizaje*. Biblioteca Digital UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (s.f.). *Política social*. <https://www.oecd.org/fr/topics/policy-issues/social-policy.html>
- Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110110>
- Poblete, M. (2024). *Desvinculación e inasistencia en el sistema escolar: Estadísticas oficiales de los últimos años*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/3SCJEya>

- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio Educar para la Ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J. M., Martín, X., y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje-servicio? *Voces de la Educación*, 2(4), 122-132. <https://n9.cl/487jq>
- Red Española de Aprendizaje-Servicio. (2020). *Esbozos*. <https://n9.cl/bajqi>
- Román, M. (2016). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una mirada de conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(2), 33-59. <https://n9.cl/qjinx>
- Salanova, M., Martínez, I. M., y Llorens, S. (2014). Una mirada más “positiva” a la salud ocupacional desde la psicología organizacional positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 22-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77830184004>
- Salazar, G. (2003). *Ferías Libres: espacio residual de soberanía ciudadana*. Ediciones Sur.
- Salvo-Garrido, S., San Martín-Praihué, S., Acuña-Cabrera, J., y Vivallo-Urra, O. (2021). Desarrollo de factores protectores y obstaculizadores de la resiliencia socioeducativa de niños y niñas, según la perspectiva docente. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11026>.
- Saz, I., y Ramo, R. M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 9-27. <https://doi.org/10.1344/ridas2015.1.2>
- Sistema Integrado de Información Territorial, SIIT. (2023). *Deserción Escolar en Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://n9.cl/enniv>
- Slavin, R. E. (2014). Aprendizaje cooperativo y rendimiento académico: ¿por qué funciona el trabajo en grupo? *Anales de Psicología* 30(3), 785–791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. (s.f.). *Aprendizaje servicio*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://n9.cl/95a5u>

- Supervía, P. U., y Salavera Bordás, C. (2019). Relación entre orientaciones intrínsecas y burnout académico en estudiantes. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 1-10. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018061>
- Tedesco, J.C. (2012). Educación y Justicia Social en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 275-277. <http://hdl.handle.net/10486/666803>
- Tique-Gutiérrez, M., Camacho-Anaya, J., Segura-Guevara, Y., Orozco-Torregrosa, R., Ortega-Moreno, L., Iriarte-Ariza, M., Martínez-Rudas, J., Gutiérrez-Pérez, J., y Cáceres-Fernández, N. (2018). Contexto socioeconómico sobre el rendimiento académico del estudiante mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(1), 171-180. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.13>
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.
- Universidad de Valladolid. (2023). *Proyecto/Guía docente de la asignatura para el curso 2023-2024* (Máster en Formación e Intervención Sociocomunitaria) [En Vigor]. <http://bit.ly/4mLZjsL>
- Uruñuela, P. (2017). *Aprender Cambiando el mundo. Aprendizaje Servicio*. Edebé.
- Usán, P., Salavera, C., Quílez-Robres, A., y Lozano-Blasco, R. (2022). Behaviour Patterns between Academic Motivation, Burnout and Academic Performance in Primary School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12663. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912663>
- Valenzuela, J., Conejeros-Solar, J., Muñoz, C. (2018). El factor motivacional en el talento académico escolar: ¿Dónde mirar? *Revista ESPACIOS*, 39(5), 1-14. <https://n9.cl/0ylq9n>
- Vera Vila, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En Castro Rodríguez, M. M., Ferrer Esteban, G., Majado Freile, M. F., Rodríguez Rodríguez, J., Vera Vila, J., Zafra Jiménez, M., Zapico Barbeito, M. H. (Eds.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (1º ed., pp. 11-37). Graó.

8. ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento Informado

Formulario de Autorización y Consentimiento Informado para padres/tutores

Estimado/a padre, madre o tutor/a:

Le invitamos a autorizar la participación de su hijo/a en un proyecto educativo basado en la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), que se llevará a cabo dentro del horario escolar. Este proyecto forma parte del Trabajo Fin de Máster de una estudiante de la Universidad de Valladolid, y ha sido aprobado por la tutora académica correspondiente.

El objetivo principal del proyecto es fomentar la participación del alumnado y su motivación para aprender, a través de actividades prácticas y colaborativas. Las actividades están pensadas para que los niños y niñas puedan aprender de forma significativa, relacionando lo que estudian con su entorno más cercano, como, por ejemplo, la feria que se instala frente al CER.

Las actividades se desarrollarán durante el horario de clases, en las asignaturas de Lengua y Literatura, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Educación Ciudadana y Artes Visuales. En todo momento estarán acompañados por su profesorado y las actividades están adaptadas a su nivel educativo.

No se espera que haya ningún riesgo en su participación. Al contrario, las actividades están diseñadas para ser seguras, inclusivas y positivas. A través de ellas se espera que los y las estudiantes mejoren su rendimiento académico, sus habilidades sociales, su capacidad para participar en el centro educativo y la vida en comunidad. También, la participación de su hijo/a nos ayudará a reforzar valores como la cooperación, el respeto, la responsabilidad y la convivencia.

La información que se recoja sobre su hijo/a durante el proyecto se tratará de manera totalmente confidencial. Eso significa que ningún dato personal será compartido ni publicado. Si se incluyen algunos resultados del proyecto en trabajos académicos, estos se presentarán de forma anónima, sin que se pueda identificar a ningún menor.

La participación en el proyecto es totalmente voluntaria. Si en algún momento decide no autorizar o retirar su autorización, puede hacerlo sin ningún problema ni consecuencia para su hijo/a.

Si requiere comunicarse por cualquier motivo relacionado con este proyecto, ya sea duda, inquietud o comentario, puede contactar con:

- Dra. Elena Betegón: elena.betegon@uva.es
- Alondra Gutiérrez: alondrapatricia.gutierrez24@estudiantes.uva.es

Al firmar a continuación, usted indica que ha leído y entendido la información proporcionada y acepta voluntariamente que su hijo/a participe en este proyecto de intervención socioeducativa. Además, se le proporcionará una copia de este formulario de consentimiento para sus registros.

Nombre del estudiante: _____

Nombre del padre/madre o tutor legal: _____

Firma del padre/madre o tutor legal

Recibe conforme (Nombre profesor/a): _____

Firma del profesor/a

En Santiago, a __ de _____ de 20__.

Anexo 2. Guion entrevista semiestructurada

Se comenzará agradeciendo al informante por su disposición y tiempo, posteriormente se solicitará consentimiento para grabar la entrevista, se le pedirá que indique su nombre y el cargo que desempeña dentro del CER, para luego dar paso a las preguntas.

A fin de conocer las percepciones sobre el clima escolar, la participación estudiantil y la motivación académica de los principales agentes educativos del 3° medio, se propone separar la entrevista por eje temático.

Eje 1: Indagar en las percepciones sobre el clima escolar.

1. Para comenzar, podría decirme ¿cómo describiría el clima general del CER?
2. ¿Cuáles cree que son las principales fortalezas y desafíos en términos de convivencia escolar?
3. ¿Qué estrategias se están implementando actualmente para promover una buena convivencia?
4. ¿Qué rol considera que tiene el alumnado en la mejora del clima escolar?

*Adaptación específica:

- Coordinador de convivencia: ¿Qué estrategias se están implementando para prevenir conflictos o mejorar la convivencia?
- Profesor Jefe: ¿Cómo es el clima del 3° medio? ¿Cuáles son sus particularidades?

Eje 2: Conocer las valoraciones y las dinámicas sobre la participación y la motivación académica

1. ¿Cómo evalúa la participación del alumnado en la vida escolar?
2. ¿De qué formas participan?
3. ¿Considera que al alumnado le gusta ser tomado en cuenta en la toma de decisiones? ¿En qué lo nota?
4. ¿Qué nivel de motivación académica observa actualmente en el alumnado de enseñanza media?
5. ¿Cree que esto puede afectar o contribuir en su rendimiento académico?
6. ¿Qué factores cree usted que influyen en esa motivación o desmotivación?

*Adaptación específica:

- Coordinadora académica: ¿Cómo influye la propuesta pedagógica del CER en la participación y motivación del alumnado?

Eje 3: Conocer los vínculos con el entorno escolar

1. ¿Qué vínculos mantiene actualmente el CER con su comunidad o entorno más cercano?
2. ¿Cree que puede ser beneficioso para el alumnado la vinculación con el entorno? ¿En qué?
3. ¿Qué percepción tiene sobre la feria Volcán Maipo?
4. ¿Cree que esta feria podría ser aprovechada como un recurso pedagógico o socioeducativo? ¿Por qué?
5. ¿Qué beneficios o dificultades anticipa al vincular el CER con la feria?
6. En el caso de implementar este tipo de proyecto ¿Qué condiciones institucionales cree que serían necesarias para que se desarrolle con éxito?

*Adaptación específica:

- Directora: ¿Qué tipo de alianzas o colaboraciones cree que serían necesarias para sostener esta iniciativa?

Anexo 3. Guion Grupo focal

Se conformarán tres grupos focales: alumnado, familias, equipo docente del 3° medio. Cada uno de ellos trabajará en clase, reunión de apoderados y reunión de profesores respectivamente, con una duración de dos horas pedagógicas.

Los tres grupos trabajarán los mismos bloques: convivencia y clima escolar (tabla 12), motivación académica y participación (tabla 13), y vinculación con el entorno (tabla 14). Sin embargo, las preguntas pueden ir variando según el tema de cada bloque.

Se solicitará la autorización a cada grupo para registrar la sesión con grabadora de voz y de manera escrita, explicándoles la finalidad de ésta y la importancia de poder analizar la información recabada.

Se hará hincapié en respetar los turnos de opinión y prestar atención a quien tome la palabra. En este sentido, será relevante explicitar que no hay respuestas malas ni buenas, sino el contenido de lo que se emite.

Se recurrirá a material de apoyo como cartulinas, *post-its*, rotuladores, a fin de registrar y sintetizar de mejor manera las ideas de los participantes.

Tabla 12

Bloque 1: Convivencia y clima escolar

Tema	Alumnado	Familias	Equipo docente
Clima general	¿Cómo sienten que es la convivencia dentro del CER?	¿Cómo creen que es la convivencia en el CER? ¿Cómo la describen sus hijos/as?	¿Qué valoración hacen del clima de convivencia actual en el CER?
Espacios cómodos o incómodos	¿Hay espacios donde se sienten cómodos y otros donde no? ¿Cuáles? ¿Por qué?	¿Sienten que sus hijos/as disfrutan del colegio? ¿Sabes si hay lugares que les gustan más o menos?	¿Creen que hay zonas que dificultan o facilitan la convivencia? ¿Cuáles?
Relaciones interpersonales	¿Cómo se llevan entre ustedes como curso? ¿Con los profesores? ¿Con los vecinos?	¿Cómo se llevan entre ustedes como apoderados/as? ¿Qué tipo de relaciones perciben entre el	¿Cómo se llevan entre ustedes como docentes? ¿Cómo describen las relaciones entre el alumnado, entre

		profesorado y sus hijos/as? ¿Y sus pares?	docentes y con las familias?
--	--	---	------------------------------

Tabla 13

Bloque 2: Motivación académica y participación

Tema	Alumnado	Familias	Equipo docente
Sentido de asistencia	¿Qué cosas les motivan a venir al colegio? ¿Y qué les desanima?	¿Qué motiva o desmotiva a sus hijos/as a asistir? ¿Lo han conversado?	¿Qué niveles de motivación perciben en los estudiantes? ¿Qué factores influyen?
Participación	¿Se sienten escuchados en el colegio? ¿Han participado de algo importante? ¿Se sienten representados por el Consejo Escolar? ¿Saben cómo funciona y para qué sirve?	¿Participan de los Consejos Escolares? ¿Saben cómo funciona y para qué sirve? ¿Cómo ven la participación de sus hijos/as en la vida escolar?	¿Qué canales de participación existen para el alumnado y las familias? ¿Son suficientes? ¿Qué otras formas podrían implementarse?
Cambios deseados	Si pudieran cambiar algo en el colegio ¿qué sería? ¿Para qué?	¿Qué cambios les gustaría que ocurrieran en el colegio para beneficiar a sus hijos/as?	¿Qué modificaciones consideran necesarias en el modelo educativo para mejorar la motivación? ¿Qué cambios se podrían hacer en el CER?

Tabla 14

Bloque 3: Vinculación con el entorno

Tema	Alumnado	Familias	Equipo docente
Percepción del barrio	¿Cómo describirían el lugar donde se ubica el CER? ¿Qué cosas son buenas? ¿Cuáles son malas? ¿Es un lugar seguro? ¿Les gusta?	¿Cómo describen el lugar donde se ubica el CER? ¿Les parece un entorno favorable para el aprendizaje y la convivencia? ¿Qué fortalezas y debilidades ven en el barrio que podrían influir en la educación de sus hijos/as?	¿Qué percepción tienen del entorno donde se ubica el CER? ¿Influye este contexto en la dinámica escolar y la convivencia? ¿De qué forma/s?
Vinculación escuela-comunidad	¿Sienten que el colegio forma parte del barrio o está	¿Sienten que el colegio está bien conectado con su comunidad o	¿Consideran que el colegio mantiene una relación activa con su

	más aislado? ¿Les gustaría que el CER hiciera más cosas con gente del barrio? ¿Por qué?	funciona más aislado? ¿Han participado o visto actividades donde el colegio se relacione con el barrio?	comunidad o funciona más aislado? ¿Qué tipo de iniciativas se han generado con las organizaciones barriales? ¿Creen que faltan más? ¿Por qué?
Participación comunitaria	¿Qué experiencias les gustaría vivir en el colegio o en la comunidad? ¿Creen que es posible? ¿Cómo se puede lograr?	¿Les gustaría participar más en la vida escolar? ¿Cómo podrían hacerlo?	¿Cómo se podría fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad desde su rol docente?
Percepción de la feria	¿Qué opiniones tienen de la feria Volcán Maipo?	¿Qué percepción tienen de la feria? ¿Han trabajado ahí o la visitan?	¿Qué opinión tienen de la feria como espacio comunitario frente al colegio?
Potencial educativo	¿Les gustaría hacer actividades escolares relacionadas con la feria? ¿Qué cosas se les ocurren?	¿Creen que la feria podría ser útil para el aprendizaje o desarrollo de sus hijos/as? ¿En qué cosas?	¿Ven posible utilizar la feria como un recurso educativo? ¿Qué tipo de actividades podrían vincularse con el currículum o la formación ciudadana?